



رقم التصنيف الدولي
ISSN 1726 - 3670

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تصدر عن كلية التربية - جامعة البحرين

المجلد الثامن - العدد الرابع

4 2007

ذو القعدة ١٤٢٨ - ديسمبر ٢٠٠٧

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثامن - العدد الرابع

ذو القعدة 1428 هـ – ديسمبر 2007 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربيـة – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh

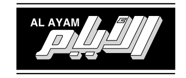
مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

- البحـــرين دينـــار
- الكويت دينـار وربع
- عمـــان 1.5 ريـالًا
- اليمــن 500 ريـالات
- الجزائر 250 دينار
- ليـبيـا 2 دينـــار
- ســوريـا 100 ليـرة
- الأردن دينـار ونصف
- السعودية 15 ريـالًا
- الإمـارات 15 درهمـاً
- قطـــر 15 درهمـــاً
- تــونــس دينـارين
- المغـرب 30 درهمـاً
- مصـر 10 جنيهات
- لبنـان 6000 ليـرة
- الســودان 700 جنيه

التـــوزيـــع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف: 17725111 - 17727111، فاكس : 17723763 (973+) - مملكة البحـرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الطباعة



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص. ب:582 ، المنامة – مملكة البحرين

تلفون: 17291331 (973+)، فاكس : 17291182 (973+)

البريد الإلكتروني : apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية **:** يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية **:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦(٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة لفحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر إلي جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (+٩٧٣)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (+٩٧٣)
البريد الإلكتروني : .jeps@edu.uob.bh

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:
http://www.jeps.uob.edu.bh

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	4 د. ب	8 د. ب	12 د. ب
الدول العربية	6 د. ب	10 د. ب	14 د. ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

المؤسسات :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: .Email: jeps@edu.uob.bh

http://www.jeps.uob.edu.bh

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational & Psychological Sciences
JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies issued by the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	One year	Two years	Three years
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70
Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: ....
Address: ....
....
....
Tel.: .... Fax.: ....

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years
Effective from: ....

Fees for subsription should be only in checks in Bahrain Dinar payable to the University of Bahrain and drawn in any commercial bank in Bahrain and sent to the following address:

College of Education - University of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089
Email : jeps@edu.uob.bh
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

الموضوع **الصفحة**

- **افتتاحية العدد** ٩
أ. د. خليل الخليلي

أولاً ● البحوث العلمية باللغة العربية ١١

* فاعلية التدريس المزود بالحاسوب (CAI) في تنمية تحصيل المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى لدى طلبة الصف السابع المتوسط بدولة الكويت ١٣
د. جاسم التمار، أ.د. ممدوح سليمان

* فاعلية برنامج إرشاد جمعي من خلال الزميلات في خفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي ٤١
د. سهام أبوعيطة، أ. نجوى الشيخ

* فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى ٦٧
د. ليلى المزروع

* القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن ٩١
د. نصر مقابلة، د. زيد البشايرة

* أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس ١١٧
د. هند الميعان

* القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية ١٣٧
د. عبدالله أبو تينة، د. سامر خصاونة
د. زياد الطحاينة

* الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات ١٦١
د.منذر الضامن، د. سعاد سليمان

* تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل ١٧٩
د. رجاء العسيلي

* القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية ٢٠٩
د. علي البركات، أ. نايف دواغره

الموضوع **الصفحة**

* السلوك القيادي وعلاقته بمستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الأردن ٢٣٥
د. جعفر العرجان

ثانياً ● التقارير عن الندوات والمؤتمرات ٢٥٩

* تقرير حول الاجتماع الثامن لعمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي، جامعة البحرين، ٢٠-٢١ نوفمبر ٢٠٠٧.................................. ٢٦١
إعداد: د. محمود جلال

* تقرير حول المؤتمر التربوي السادس لكلية التربية جامعة البحرين، ٢٠-٢٢ نوفمبر ٢٠٠٧م ٢٦٧
إعداد: لجنة الصياغة

ثالثاً ● ملخصات الرسائل الجامعية ٢٧١

* التخطيط الإستراتيجي للتربية الرياضية المدرسية في مملكة البحرين ٢٧٣
الباحثة: رجاء المحمود

رابعاً ● البحوث العلمية باللغة الإنجليزية 5

* The Extent of Computer Skills Possession and Use by Jordanian School Teachers
.... **Dr. Tayseer Khazaleh, Dr. Ayed El-Hersh Dr. Tariq Jawarneh** 7

افتتاحية العدد

يصدر هذا العدد من مجلتكم "مجلة العلوم التربوية والنفسية" التي تصدر عن كلية التربية بجامعة البحرين بعد اختتام فعاليتين علميتين احتضنتهما هذه الكلية؛ وهما الاجتماع الثامن لعمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون والمؤتمر التربوي السادس اللذان نظمتهما الكلية متزامنين خلال المدة من ٢٠ حتى ٢٢ من نوفمبر عام ٢٠٠٧. وقد كان المؤتمر تحت عنوان "التعليم العالي ومتطلبات التنمية: نظرة مستقبلية ". وقد اختتمت هاتان الفعاليتان بمجموعة من التوجهات والتوصيات التي نتمنى أن تكون منارة يهتدي بها المسئولون والقياديون عن التعليم العالي في وطننا العربي في سبيل تطوير هذا التعليم العالي وربطه بمتطلبات التنمية واحتياجات المجتمع. ويسرنا نشر توصياتهما في هذا العدد.

لقد حمل المؤتمر في طياته فكرة تطوير التعليم العالي وإصلاحه، وربطه بمتطلبات التنمية من خلال رؤية واضحة المعالم، ومحددة الجوانب. وقد حظي بمشاركة واسعة من مختلف منظمات المجتمع، بحيث تنتهي هذه الفكرة إلى اقتراح توصيات مناسبة لتوظيف التعليم العالي في خدمة التنمية في وطننا العربي بصفة عامة ومملكة البحرين بصفة خاصة؛ وذلك لأن التعليم العالي هو استثمار في أثمن ثروات المجتمع، ألا وهو طاقاته البشرية الشابة، التي تشكل رافداً اقتصاديا جوهرياً لبناء نهضة الأمة وتقدمها. ولعل ما يميز هذا المؤتمر هو ذلك الاهتمام من قبل المسؤولين عن التعليم العالي في مملكة البحرين، بما يعكس اهتمام وحرص هؤلاء المسؤولين على النتائج المتوقعة منه، بالإضافة إلى اعتماد المؤتمر على مرجعيات فكرية وتربوية، تتضمن الوثائق وأوراق العمل المتخصصة، ومجموعة من التجارب والخبرات العالمية المتمثلة في التجارب الأمريكية، بالإضافة إلى العربية والمحلية. كما كانت هناك مشاركات ميدانية تربوية ملحوظة ممثلة بالحضور الكثيف من قبل القياديين في ميدان التعليم العالي الحكومي والخاص، والعاملين في الميدان التربوي، وحضور الفعاليات من الجهات ذات الصلة بالتعليم العالي. كما ميز هذا المؤتمر العروض الموفقة للمشاركين الذين استخدموا التقنية في عرض أفكارهم، بالإضافة إلى حرص الحضور على إثراء المناقشات بالأفكار والرؤى المختلفة، وذلك تحقيقاً للأهداف التي سعى المؤتمر إلى تحقيقها.

ويحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه أربعة أبواب: يشمل الباب الأول والخاص بالبحوث باللغة العربية عشرة أبحاث، يتناول البحث الأول فاعلية استخدام الحاسوب بوصفه تعليمية في التحصيل في مادة الجبر، ويتناول البحث الثاني فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض سلوك العزلة، في حين يتناول البحث الثالث فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الإنجاز الأكاديمي والذكاء الوجداني، ويدور البحث الرابع حول القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، أما البحث الخامس فهو يتناول

فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في إكساب مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات، ويتناول البحث السادس القيادة الخادمة في المدارس، في حين يتناول البحث السابع الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة، ويدور البحث الثامن حول تقدير درجة فاعلية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة. أما البحث التاسع فيتناول القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية، في حين يتناول البحث العاشر السلوك القيادي وعلاقته بمستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضة.

وفي الباب الثاني الجزء الخاص بالأنشطة العلمية، يعرض تقريران عن مؤتمر الكلية السادس، وعن الاجتماع الثامن لعمداء كلية التربية في دول مجلس التعاون الخليجي. وفي الباب الثالث يعرض ملخصات الرسائل الجامعية التي نوقشت حديثا في جامعة البحرين، ويتضمن عرضاً لملخص رسائل دكتوراة في التربية الرياضية تمت مناقشتها وإجازتها مؤخراً بكلية التربية بجامعة البحرين.

أما الباب الرابع والأخير والخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فيحتوي على بحثٍ واحدٍ حول مدى امتلاك معلمي المدارس لمهارات استخدام الحاسوب.

لقد صاغت أبحاث هذا العدد طموحها العلمي، دون أن يعني ذلك بأن مجلة العلوم التربوية والنفسية تكتفي بمثل هذا الحد من الطموح، فالحد الموضوعي لطموح مجلتنا من تنوع سبل المعرفة التربوية وتسارعها يذيب فواصل الاختلاف بين مشاغل العلوم المختلفة، أقول إن صعود مجلة العلوم التربوية والنفسية في مثل هذا السياق يقتضي طموحاً شاملاً بالفعل، من أجله احتضنت المجلة البحوث التربوية في مختلف تخصصاتها من باحثين من مختلف الدول العربية، وأصبحت ببحوثها المتنوعة والشاملة مجلة كل الباحثين العرب.

ختاماً، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وإلى كل من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوى العلمي للمجلة لتبقى منبراً علمياً أصيلاً لكل الباحثين.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ. د. خليل يوسف الخليلي
رئيس هيئة التحرير
عميد كلية التربية

المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

13
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

فاعلية التدريس المزود بالحاسوب (CAI) في تنمية تحصيل المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى لدى طلبة الصف السابع المتوسط بدولة الكويت

د. جاسم محمد التمار
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د. ممدوح محمد سليمان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

14
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

فاعلية التدريس المزود بالحاسوب (CAI) في تنمية تحصيل المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى لدى طلبة الصف السابع المتوسط بدولة الكويت

د. جاسم محمد التمار
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د. ممدوح محمد سليمان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فاعلية التدريس المزود بالحاسوب في تنمية تحصيل بعض مفاهيم معادلات الدرجة الأولى لدى عينة من تلاميذ الصف السابع المتوسط بدولة الكويت. وقد قام الباحثان ببناء برنامج تعليمي يتكون من خمسة أنشطة، كما تم بناء اختبار تحصيلي في وحدة المعادلات من الدرجة الأولى، كما تم التأكد من صدقه وثباته قبل الاستخدام.

تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحدهما ضابطة وقوامها (٦٢) طالباً تدرس الوحدة بالطريقة المعتادة، أما الثانية فتجريبية وقوامها (٦٢) طالباً تدرس الوحدة بطريقة التعليم المزود بالحاسوب.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، لعل من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل بعض مفاهيم معادلات الدرجة الأولى لصالح المجموعة التجريبية، وهناك فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ مرتفعي التحصيل في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهناك فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ منخفضي التحصيل في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية الأنشطة الحاسوبية الخمسة كبرنامج في تنمية تحصيل التلاميذ بعض مفاهيم حل المعادلات من الدرجة الأولى. كما قدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات نحو استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: التدريس المزود بالحاسوب، المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى، طلبة الصف السابع المتوسط.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٥/٤/١٩ * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٦/١٢/٢٨

Effectiveness of Using Computer Assisted Instruction (CAI) in Developing Achievement of First Degree Equations Among Seventh Grade Students in the State of Kuwait

Dr. Jasem Al-Tammar
College of Education
University of Kuwait

Prof. Mamdouh Solaiman
College of Education
University of Kuwait

Abstract

The purpose of the present study is to clarify the effectiveness of using computer (CAI) in teaching concepts of first degree equations among a sample of seventh grade students in Kuwait. To achieve that purpose, the researchers have developed a computer program as an assisted instruction tool, which includes five activities. The validity and reliability of the computer program are assured.

The research sample consists of 124 students divided into two groups. The experimental group, 62 students, were taught algebra using (CAI) in addition to the traditional method of teaching, while the control group, 62 students, were taught algebra using the traditional method of teaching. Findings indicate significant statistical differences in the level of comprehension, application, and the total test of First degree equation concepts in favor of the experimental group. Black-Ratio has been statistically accepted to developing the effectiveness of program on (CAI) group. Both high and low achievers groups have shown a statistical effectiveness from the present computer program.

In the light of findings, the researchers suggested some recommendations and future studies to be examined.

Key words: computer assisted instruction, (CAI), First degree equation, seventh grade student.

16
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

فاعلية التدريس المزود بالحاسوب (CAI) في تنمية تحصيل المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى لدى طلبة الصف السابع المتوسط بدولة الكويت

د. جاسم محمد التمار
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د. ممدوح محمد سليمان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

المقدمة

إن استخدام تكنولوجيا التعليم في تعلم الرياضيات قد أصبح أمراً ضرورياً ومُلحاً، لما له من دور فاعل في إثراء التعليم الناجح الفاعل. ولقد تبين أن الحاسب الآلي أداة ناجحة تساعد على تعليم الطلاب تعليماً فيه إثارة ومتعة، مما يثبت المعلومات لديهم ويجعلهم أكثر إقبالاً على التعليم مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس، إضافة إلى أنه يسرع في استيعاب الطلبة مما يقلل من الوقت والجهد الذي يمضونه في التعليم الروتيني التقليدي.

ولعل النموذج القائم على استخدام الحاسوب في تعلم الرياضيات ناتج من الزيادة المطردة في نمو دافعية الطلاب نحو مواقف التعليم التي تتضمن أجهزة حاسوب. وأهمية استخدام الحاسوب في تحسين اتجاهات الطلاب نحو تعلم الرياضيات. ولقد أوضحت الدراسات أن الكثير من الطلاب الذين يكرهون الرياضيات ولا يهتمون بتعلمها لم يحصلوا على شيء سوى الإحباط والفشل، وبعض هؤلاء الطلاب يمكن أن يصبحوا خبراء محللين للحاسوب. ومثل هذا النجاح يعمل على تحسين اتجاهاتهم (بل، ١٩٨٦).

وعلى الرغم من أن التعلم عملية نشطة فأن معظم استراتيجيات التعلم المستخدمة تضع الطلاب في مواقف سلبية مما يبعدهم عن المشاركة في بيئة عديمة المعنى بالنسبة لهم، ولكن عند استخدام الحاسوب يصبحون في دور المتحكم فيما يقوم به وبالتالي يصبح لهم دور نشط ومشاركة في إدارة بيئة التعلم ذاتها.

ويتكون بذلك لدى الطلاب دافعية نحو التعلم داخل أو خارج المدرسة لابتكار أشياء جديدة من خلال التعامل مع برامج الحاسوب، كما أنهم يجدون متعة بأن جهازاً إلكترونياً معقداً مثل الحاسوب يقوم بتنفيذ أوامرهم التي تتضمنها البرامج التي يقومون بإعدادها.

والأسباب الثلاثة السابقة وهي: نجاح وشعور الطالب بالتفوق، والتحكم في بيئة تعليمية، والقيم الدافعية لاستخدام الحاسوب في المدارس، تجعل من المعقول أن نتوقع نجاحاً لاستخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات.

وبسبب أهمية استخدام الحاسوب في مدارسنا عند تعليم الرياضيات جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مدى فاعلية التدريس المزود بالحاسوب (CAI) في تنمية التحصيل في الجبر لدى طلبة الصف السابع المتوسط. ولقد تم اختيار الصف السابع من المرحلة المتوسطة مجالاً لتطبيق الدراسة الحالية لعدة أسباب منها:

١- أن المرحلة المتوسطة هي المرحلة الأولى التي بدأ فيها تطبيق المشروع الوطني لتعميم تطبيق دراسة الحاسوب بالتعليم بدولة الكويت.

٢- أن الجملة المفتوحة وحل المتباينة وحل المعادلة من الدرجة الأولى في متغير واحد تعد المفاهيم الأساسية الأولية في تعليم وتعلم الجبر ، وهي من المفاهيم الجبرية التي تعطى للمرة الأولى في المرحلة المتوسطة .

٣- تعدد البرمجيات الحاسوبية الأجنبية التي تساعد في التحصيل في الجبر في حين ندرتها في البيئة العربية.

تم إدخال الحاسوب من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في عام ١٩٨٣ حيث شكلت وزارة التربية لجنة لدراسة إمكان استخدام الحاسوب في التعليم بالمرحلة الثانوية في مدارس الكويت. وقد قررت وزارة التربية تدريس مقرر الحاسوب لمدارس نظام المقررات عام ١٩٨٦/٨٥ .

وفي عام ١٩٨٦ تم تشكيل اللجنة الوطنية للحاسب الآلي بهدف إلى إدخال مادة الحاسوب في التعليم العام، ثم تم اختيار مقرر الحاسوب في مدارس التعليم العام عام ١٩٨٨/٨٧. وإيماناً من وزارة التربية بدولة الكويت بضرورة تطوير وتحديث مناهج الدراسة، بادرت الوزارة باستحداث مشروع إدخال الحاسوب في المرحلة المتوسطة بعد أن أصبحت مادة «ثقافة الحاسوب» لصفوف المرحلة المتوسطة، وذلك بعد عام ١٩٩٢ حيث وضع تصور عام لهذا المشروع، وقد اقتضت خطة المشروع التدرج في إدخال الحاسوب في المدارس بصورة تجريبية، ويتكون المنهج المقترح من: فلسفة المنهج والمبادئ التربوية – الأهداف العامة للمنهج – محتوى المنهج – أساليب تقويم التلاميذ.

وفي عام ١٩٩٥/٩٤ بدأ تدريس بعض الوحدات في مجال الحاسوب في بعض مدارس المرحلة المتوسطة. وفي العام نفسه وضع المكتب الفني بمركز المعلومات بوزارة التربية خطة مفصلة لإدخال مادة الحاسوب في جميع المدارس المتوسطة اعتباراً من ٩٦/٩٥ وحتى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢م. وتضمنت الخطة الاحتياجات البشرية والمادية لمراحل تنفيذ الخطة، إضافة إلى التكلفة اللازمة لذلك. ولقد وافقت مؤسسة الكويت للتقدم العلمي على الإسهام بنسبة ٦٦٪ من هذه التكلفة، بينما تكفلت وزارة التربية بباقي التكلفة (التوجيه الفني العام للحاسوب، ٢٠٠٠).

بدأ المشروع بإنشاء مكتبة خاصة بالبرمجيات التي تخدم المناهج الدراسية، إلى جانب الكتب التربوية في مجال المعلوماتية، وتوفير هذه البرمجيات من قبل شركات الحاسوب في الكويت أو بمراسلة المؤسسات التربوية في مجال الحاسوب.

وقام المشروع بتوفير عينة من البرمجيات، بحيث يتم تقويمها من حيث المضمون العملي والاستخدام التربوي، وبعد إقرار هذه العينة تم شراء نسخ – بعدد المدارس – من البرمجيات والألعاب التربوية لاستخدامها في العام الدراسي ٩٧/٩٦ . وتم إدخال بعض التعديلات على البرمجيات المقترح استخدامها ضمن المناهج المدرسية لصفوف المرحلة المتوسطة.

ومن أهداف المشروع ربط مادة الحاسوب بالمواد الدراسية الأخرى، وإيجاد نوع من التنسيق، وتبادل الخبرات التعليمية التي تستخدم فيها المهارات الحاسوبية المكتسبة في تعلم خبرات من المواد الدراسية مثل الرياضيات والعلوم .

وقد احتوى منهج المرحلة المتوسطة في مجال الحاسوب على ست وحدات، هي وحدة عالم الحاسوب – وحدة الرسوميات – وحدة معالجة النصوص – وحدة اللوحة الجدولية – وحدة اللوغو– وحدة المشروعات التكاملية (التوجيه الفني العام للحاسوب، ٢٠٠٠).

هناك تصنيفات عدة لنماذج التعليم والتعلم باستخدام الحاسوب، وعلى الرغم من أن مادة الرياضيات تعد من المواد الأولى التي بدأ فيها وبها استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، فأن استخدام الحاسوب بوصفه مساعدا تعليميا قد جاءت فرصته متساوية فيما بعد في جميع المواد الدراسية.

ومن المفيد هنا أن نعرض نماذج تعليم وتعلم الرياضيات باستخدام الحاسوب وبالقدر المناسب للدراسة الحالية، وهي كما يلي :

١. **نموذج التدريس الخصوصي Tutorial Model**: وفي هذا النموذج يتم تقديم شرح واف ومتدرج للموضوعات المرتبطة بالأهداف مع التركيز على التعلم الفردي أو الذاتي، ويستطيع المتعلم أن يعرض المعلومات بشكل تدريجي ويقوم بما يطلبه الجهاز منه من توجيهات. ويرى شبرام (١٩٧٣ : ٨٩) أن عناصر إعداد البرنامج التعليمي باستخدام نموذج التدريس الخصوصي هي: (أ) الإطار (ب) التغذية المرتجعة (جـ) التعزيز. ولقد تبنى البحث الحالي تصنيف كيثهاندسون (Keithundson, 1984, pp 79-106) عند تحديد الإطارات المتبعة في إعادة صياغة دروس التجربة الحالية في حل معادلات الدرجة الأولى.

٢- **نموذج التدريب والمران Drill and Practice Model**: ويعرف هذا النموذج بنمط صقل المهارات، وفيه يكون الطالب قد تعلم مسبقاً، ويحتاج إلى ممارسة إضافية لتحسين مهارة معينة لديه، وذلك من خلال إثارته وحفزه إلى متابعة نشاطه، وهذا النموذج من أكثر الأساليب استخداماً في التعليم والتعلم بواسطة الحاسوب، ويساعد على تنمية بعض المهارات، منها التعليم الفردي عن طريق التدريب المستمر، ولا ينتقل التلميذ إلى خطوة لاحقة في النشاط إلا بعد إتقان الخطوة السابقة لها. ويعد هذا النموذج مكملاً لنموذج التدريس الخصوصي حيث يتلقى فيه المتعلم الأسئلة في ثلاثة مستويات: سهلة ومتوسطة وعالية المستوى، وعلى المتعلم تحديد المستوى الذي يبدأ فيه بالتمرين، وعليه أن يقارن إجابته بالإجابة الصحيحة

والتي على ضوئها إما أن ينتقل إلى المستوى الأعلى أو يقوم بمراجعة الدرس.

٣. **نموذج حل المشكلات والتمارين Problem Solving and Exercises**: في هذا النموذج يساعد الحاسوب الطلبة على تنمية قدراتهم في حل المسائل والتمارين الرياضية بطريقة الاستقراء، ويشجعهم على الاكتشاف والابتكار وتنمية التفكير المنطقي، وكيفية الاعتماد على النفس في حل المشكلات في حياتهم اليومية. ويشير (بل ١٩٨٦، ص ٢٣٢) إلى أن نموذج حل المشكلات باستخدام الحاسوب يتطلب: ترجمة المشكلة إلى مخطط تدفق Flow Chart. ترجمة المخطط إلى برنامج حاسوبي، لعله ينفذ البرنامج بطريقة صحيحة، وهذا يستلزم تقويمه وتصحيحه في ضوء المشكلات التي تظهر عند تنفيذ تعليمات البرنامج.

٤. **نموذج الألعاب التعليمية Instruction Games Model**: في هذا النموذج توجد برمجيات الألعاب التعليمية التي تمنح الطلبة الشعور بالمتعة والتشويق، مع حملهم على التعلم ، من خلال اللعب. فمن خلال ممارسة اللعب يكتسب الطلبة مفاهيم جديدة، ويتعلمون أرقاماً وأشكالاً هندسية، ويتعلمون الجمع والطرح والضرب والقسمة ومعرفة الوقت وتنظيمه. وتصاغ موضوعات الألعاب التعليمية على شكل مباريات تنافسية بين التلاميذ، وتجعلهم يقدمون على اكتساب مهارات رياضية معينة، وكذلك تعنيهم في تدعيم تحقيق أهداف تعليمية مثل تعلم المفاهيم والمبادئ والمهارات الرياضية.

٥. **نموذج التشخيص والعلاج Diagnostic/ Prescriptive Model**: يستخدم هذا النموذج في تشخيص وعلاج أداء الطلبة فيما درسوه في الرياضيات، ويهدف هذا العمل إلى التأكد من إتقانهم للمادة العلمية، فيتم اختبارهم على شاشة الحاسوب من خلال تسجيل إجاباتهم ثم تصحيحها، فيعرف المعلم والمتعلم نقاط الضعف والقوة، ومن ثم يقوم الحاسوب بتوجيه التلاميذ وعلاج نقاط الضعف لديهم.

٦. **التعلم الذكي بمساعدة الكمبيوتر (Intellignt CAI (ICAI)**: يتطلب تصميم برامج (ICAI) استخدام بعض مفاهيم الذكاء الاصطناعي، ويهدف التعليم الذكي إلى تحليل قدرات المتعلم تحليلاً دقيقاً بهدف إنشاء أساليب تعليمية تناسب كل فرد على حدة حسب قدراته. وقد صنفت المنظمة العربية للتربية (١٩٨٨) هذه البرامج إلى نوعين هما:

النوع الأول: البرامج التعليمية التي تحتوي على نماذج للمتعلمين، حيث تقوم البرامج بجمع معلومات عن كل متعلم، ثم تشكل له نموذجاً وفق قدراته، ومعلوماته، وطريقة تفكيره. وبناء على هذا النموذج يتم اختيار الاستراتيجية المناسبة.

النوع الثاني: يستخدم في هذه البرامج ما يسمى بنظم المعرفة والخبرة Expert system. وتكون المادة العلمية موجودة في قاعد بيانات Data Base منفصلة عن وسيلة العرض، وينبغي أن تحتوي قاعدة البيانات الخاصة بنظام الخبرة في مجال معين على جميع المعلومات المتعلقة بذلك العلم.

٧. **نموذج المحاكاة وتمثيل المواقف Simulation Model**: وفيه يتغلب الحاسوب على الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، من مثل عدم كفاية عددها، أو أن يقتضي الأمر تمثيل بعض الأشياء التي تحدث ولا يمكن رؤيتها بالعين المجردة نظراً لصغر حجمها أو لبعدها الزماني أو المكاني، أو لخطورة استخدام الأجهزة من قبل الطلبة أو لتلفها، لذا يمكن استخدام الحاسوب للتغلب على هذه الصعوبات، عن طريق عرض أشكال بأحجـام مناسبة وقريبة من الواقع بطريقة المحاكاة، ويمكن إجراء بعض التجارب المقلدة Simulated في حالة ارتفاع تكاليف المواد الخام. ويتيح الحاسوب للمتعلم متابعة تعلمه خطوة خطوة مع تصويب ما أخطأ فيه.

ويمكننا القول بأن نموذج المحاكاة يهيء للمتعلم محاكاة الظواهر الطبيعية البسيطة والمعقـدة، كما أنها تشعر المتعلم بالسيطرة على موقف المحاكاة، وتزيد من دافعيته نحو تعلم الرياضيات. وتتم برامج المحاكاة بعدة طرق، كما يشير طه (١٩٨٦، ص ٤٥– ٤٩):

الطريقة الأولى هي إجراء نمذجة المواقف باستخدام الكمبيوتر، ويتطلب ذلك من المتعلم إجراء الاكتشافات اللازمة في الموقف. فيلاحظ المتعلم ويجرب، ويستنتج، ويخطأ، ويفترض الفروض، محـاولاً الوصول إلى الفرض الصحيح خطوة بخطوة، بينما يتلقى في كـل خطــوة تغذية راجعــة وتعزيــز فوري.

أما الطريقة الثانية فتسمى «إمعان النظر» حيث يتم محاكاة موقف على درجة عالية من التعقيد، يسمح بحسابات معقدة على الحاسب الآلي، ويقوم الطالب بالتجريب بإدخال المعلومات لمجرد أن يشاهد نتائج هذا التعديل على بقية النظام.

أما الطريقة الثالثة فهي مرتبطة نوعاً ما بالطريقة الحسابية، حيث يطلب من المتعلمين بناء نموذجهم الخاص بموقف معين باستخدام عدد محدود من الملاحظات، وأن يختبروا صلاحية هذا النموذج من خلال عدد كبير من التجارب على الحاسوب.

على الرغم من أن الدراسات والبحوث السابقة التي عالجت موضوع فاعلية البرامج التعليمية باستخدام الحاسوب في تنمية التحصيل الأكاديمي في شتى فروع المعرفة كثيرة ومتعددة النتائج، فأن الباحثين قد اقتصرا في عرض بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية.

وقد يتساءل البعض هل بالضرورة أن يلم معلم الرياضيات بالمهارات الحاسوبية اللازمة لتدريس المفاهيم الرياضية بكفاءة واقتدار؟ أم أن ذلك قد يترك في جزء منه لمعلم الحاسوب بالمدرسة؟ نحن نؤيد الشطر الأول من السؤال والمتعلق بحتمية إلمام معلم الرياضيات بتلك المهارات الحاسوبية وممارسته لها حتى يتمكن من الوصول إلى تعليم متميز في الرياضيات.

وفي الدراسة التي أجراها جينسن (Jensen, 1987) فقد قارن بين إستراتيجيتين تعتمد الأولى على تقديم الرياضيات باستخدام الأنشطة دون الاعتماد على الحاسوب، والثانية تعتمد على تقديم الرياضيات باستخدام الأنشطة مع الاعتماد على الحاسوب، حيث توصل إلى أن نمذجة التدريس باستخدام الحاسوب يكون فاعلاً بشكل دال إحصائياً إذا ما قورن

بالأنشطة التكنولوجية الأخرى.

كما أظهرت الدراسة التي قام بها كل من أندرسون وزملائه (Anderson et al, 1988) أن استخدام الكمبيوتر عند تعليم الرياضيات يزيد بشكل دال إحصائياً مهارات تعلم الضرب والخوارزميات المتعلقة بها على اعتبار أنه يمثل الأداة شبه المجردة في التوصل إلى المفهوم الرياضي المجرد. ولقد قام أبستول (Apostol, 1991) بدراسة ضمن مشروع تطوير تعليم الرياضيات في معهد التكنولوجيا بكاليفورنيا California Institute of Technology والذي من خلاله اتضح أن استخدام الحاسوب في عرض المفاهيم الرياضية بشكل بصري باستخدام الفيديو يؤدي إلى زيادة فهم الطالب لتلك المفاهيم.

ولقد ناقش بوربا (Borba, 1995) في دراسته بعض التغيرات الرئيسة التي حدثت في مجالات الحاسوب، والآلات الحاسبة العادية، والآلات الحاسبة المخصصة للرسوم والأشكال التوضيحية داخل حجرة الدراسة. وقد استنتج بوربا أن استخدام التمثيلات المتعددة multiple representations مع التركيز على الفراغ، والجداول tables التي قد تتطلب إلى بعض التطبيقات الإمبريقية تزيد من القدرات العقلية المتقدمة لدى الطالب.

كما قام كل من وينتورث وكونل (Wentworth & Connel, 1995) في دراستهما التي أجرياها بهدف توكيد إدراك الوالدين لمفاهيم التربية وتعليم الرياضيات والحاسوب أخذاً في الاعتبار أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية عندما يقوم باستخدام الحاسب الآلي. حيث اقترحا في دراستهما مسؤولية هذا التوجيه في تنمية مهارات حل المشكلة وزيادة القدرات العقلية لدى طالب الرياضيات.

أما إليوت ونيل (Elliott & Neil, 1997) فقد بحثا أثر استراتيجيات التدريس المعتمدة على الحاسوب عند تعليم الرياضيات لطفل ما قبل المدرسة، حيث توصلا إلى أن هذه الاستراتيجيات تزيد من التحصيل في الرياضيات لدى الأطفال بشكل دال إحصائياً. فضلاً عن أن المحتوى الرياضي الذي أعيد صياغته ليتم تقديمه باستخدام الحاسوب قد أثبت أثراً فعالاً في تحسين تعلم الرياضيات لدى هؤلاء الأطفال.

أما ويدمر وشيفيلد (Widmer & Sheffield, 1998) فقد اهتما باستخدام مصطلح نمذجة المفاهيم الرياضية Modeling Mathematics Concepts وتدعيم هذا المصطلح من خلال دراسة إمبريقية يستخدم من خلالها الآلات الحاسبة والنماذج الحاسوبية في تدريس الرياضيات. وقد خلصا في تلك الدراسة إلى أن استخدام النمذجة يؤدي إلى فهم سريع وعميق للمفاهيم الرياضية خاصة في الموضوعات التي يتضح فيها استخدام الرسومات والأشكال التوضيحية، وعند استخدام الآلة الحاسبة في توضيح تلك المفاهيم الرياضية ذات الصلة.

ولقد درس إكسين (Xin, 1999) في بحثه الذي أجراه على عينة من طلبة المدرسة الابتدائية، تأثير التدريس المزود بالحاسوب في تعلم الرياضيات لديهم. حيث أظهرت نتائج تلك الدراسة

أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس المزود بالحاسوب قد تفوقت بشكل دال إحصائياً على المجموعة التي درست بدون حاسوب في كل من حل المسألة الرياضية، وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وتنمية الدافع نحو تعلم الرياضيات، وتنمية القدرات العقلية لدى كل من الطلاب العاديين، والطلاب بطيئي التعلم في الرياضيات. كما أكدت نتائج تلك الدراسة أن استخدام برمجيات الحاسوب في مجال تدريس الرياضيات قد ساعد جميع الطلبة – العاديين والطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم – على تنمية مهارات حل المشكلة بطريقة سهلة وسريعة ، فضلا عن أنها تنمي لديهم القدرات العقلية وتيسر لهم حب العمل التعاوني.

كل ما سبق ويؤكد ما أظهرته الدراسة التي قام بها كل من نورتن، كامبل وكوبر (Norton, Cambell & Cooper, 2000) من أنه على الرغم من إمكان كل من الجزء المادي Hardware للحاسوب والجزء البرامجي (Software) له، فإن معلمي الرياضيات يرغبون بصفة دائمة في استخدام للحاسوب في تدريسهم، كما يرغبون في زيادة البرمجيات المتعلقة بدروس الرياضيات، لما لها من تحسين في الفهم الرياضي لدى طلابهم.

في حين يؤكد ويسترمان (Westermann, 2001) أهمية تدريس الجبر باستخدام الحاسوب خاصة عند تقديم المفاهيم الجبرية المتعلقة بالدوال الجبرية والتي على هيئة أشكال ورسومات والسلاسل والمتتاليات العددية والهندسية وغيرها من المفاهيم الجبرية ذات الصلة.

وعلى مبدأ المساواة يقترح شيباتا (Shibata, 2001) من قسم المعلومات الشبكية بجامعة طوكيو أن حوسبة الرياضيات Computer Mathematics هو أحد المشروعات الهامة التي ينبغي دعمها إذا كنا نريد الثقافة الرياضية المتميزة وينبغي أن يصبح ذلك على قدر المساواة بمبدأ استخدام الحاسوب الشخصي.

كما أوضحت الدراسة التي قام بها هوس (House, 2002) عند بحث التأثيرات الدافعية لأنماط تدريس معينة تتعلق بتعليم الرياضيات والعلوم والمستمدة من الدراسة الدولية الثالثة في العلوم والرياضيات (The Third International Mathematics and Science Study TIMSS)، أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط تعليمية معينة قائمة على الحاسوب وزيادة تحصيل الطلبة وتحسين استمتاعهم بدراسة المادة، وزيادة الدافعية لديهم.

ولقد أظهرت الدراسة التي قام بها كل من فان هيرواردن وجيلين (Van Herwaarden & Gielen, 2002) مدى تأثير إستراتيجية التدريس المعتمدة على التكامل بين أنظمة الجبر باستخدام الحاسوب والورقة والقلم تأثيرات دالة إحصائية عند تقديم المفاهيم الجبرية وتحسين فهمها وزيادة فرص تحسين البيئة التعليمية لدى طلبة أفراد عينة البحث الذين كانوا من بين السنة الأولى في الجامعة.

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة أن هناك عدداً من الاستنتاجات يمكن إيجازها فيما يلي:

– دراسة الرياضيات باستخدام الحاسوب تزيد من دافعية المتعلم نحو الرياضيات وتنمي اتجاهاتهم الموجبة نحو المادة.
– يمكن تصميم عدد كبير من الأنشطة الحاسوبية التي تعالج المفاهيم الرياضية المختلفة بالمراحل الدراسية المختلفة.
– أن النشاط الحاسوبي يزيد فاعلية المتعلم عند تعلم الرياضيات إذا ما قورن بالأنشطة التكنولوجية الأخرى، خاصة في الأنشطة الهندسية.
– استخدام الحاسوب عند تعليم الرياضيات يزيد من فاعلية تعلم المسائل اللفظية عند المتعلم والتي نعدها في الدراسة الحالية من المتطلبات السابقة للتعامل بنجاح في النشاط الخامس المتعلق بتطبيق حل المعادلات في المواقف الحياتية.
– استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات ينمي خوارزميات الضرب لدى المتعلمين وكذلك الرسومات الهندسية.
– استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات ينمي المفاهيم الجبرية والمهارات الرياضية لدى المتعلمين.

مشكلة الدراسة

نظراً للاهتمام المتزايد في استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة في تدريس الرياضيات والتي تهدف أساساً إلى تنمية الكثير من المهارات المرتبطة بتعلمها لدى المتعلمين . ومع إمكان وجود فرص لتنمية المهارات الرياضية بصفة عامة والمهارات الجبرية بصفة خاصة فقد اتجه الباحثان إلى تلك الدراسة محاولة منهما لتنمية تلك المهارات من خلال التدريس المزود بالحاسوب.
ولمزيد من الفهم حول مشكلة الدراسة فإننا نركز على السؤال الرئيسي التالي :
« ما فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المزود بالحاسوب في تحسين بعض المهارات الجبرية لدى طلبة الصف السابع ؟»
ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:
١– أيهما يسهم بدرجة أكبر في تنمية تحصيل بعض المفاهيم الجبرية الأولية المرتبطة بحل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد: الطريقة التقليدية أم الطريقة المزودة باستخدام الحاسوب؟
٢– أيهما يسهم بدرجة أكبر في الاحتفاظ بتعلم المفاهيم الجبرية المرتبطة بحل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد الطريقة التقليدية أم طريقة التعليم المزود باستخدام الحاسوب؟
٣– أيهما يسهم بدرجة أكبر في تنمية التحصيل في المفاهيم الجبرية المرتبطة بحل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد لدى الطلبة مرتفعي التحصيل في الرياضيات : الطريقة التقليدية أم الطريقة القائمة على التعليم المزود بالحاسوب ؟
٤– أيهما يسهم بدرجة أكبر في تنمية التحصيل في المفاهيم الجبرية المرتبطة بحل معادلات

الدرجة الأولى لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الرياضيات : الطريقة التقليدية أم الطريقة القائمة على التعليم المزود بالحاسوب ؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١– رفع مستوى التحصيل الأكاديمي في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع بتدعيم أساليب تدريسها عن طريق الحاسوب.

٢– إتاحة الفرصة أمام الطلبة لاكتساب خبرة عملية في كيفية استخدام الحاسوب في تعلم الرياضيات.

٣– تعرف أهمية وفاعلية الحاسوب وبيان دوره في العملية التعليمية بصفة عامة وتعلم الرياضيات بصفة خاصة.

٤– تعرف دور الحاسوب في تحسين التحصيل لدى الطلبة منخفضي التحصيل في الرياضيات.

٥– تعرف دور الحاسوب في تحسين التحصيل لدى الطلبة مرتفعي التحصيل في الرياضيات.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١– محاولة إضافة أساليب وطرق جديدة إلى ما هو موجود في الطريقة المعتادة والمستخدمة في العملية التعلمية/ التعليمية من أجل تنمية المهارات والمفاهيم والمبادئ الرياضية لدى الطلبة بمدارس التعليم العام.

٢– التأكيد على أن استخدام الحاسب الآلي في تعلم الرياضيات يساهم في تعلمها لدى الطالبة بشكل جذاب ومثير ، الأمر الذي ينمي لديهم حب المادة وتنمية الدافع الداخلي الإيجابي نحو تعلمها.

٣– تحث الدراسة الحالية المسئولين في وزارة التربية على أهمية تقويم مراجعة الأساليب التدريسية المستخدمة والوسائل التكنولوجية المتبعة في مدارسنا والعمل على تحديثها وتطويرها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة .

فروض الدراسة

تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض الصفرية التالية:

١– لا توجد فروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الجبرية في نهاية تدريس وحدة معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد.

٢– لا توجد فاعلية للبرنامج التجريبي ذي الأنشطة الحاسوبية الخمس في وحدة معادلات

الدرجة الأولى في متغير واحد على تحصيل أفراد عينة المجموعة التجريبية.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات اختبار المفاهيم الجبرية لدى الطلبة مرتفعي التحصيل في كل من المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم المزود بالحاسوب والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات اختبار المفاهيم الجبرية لدى الطلبة منخفضي التحصيل في كل من المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم المزود بالحاسب الآلي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة .

المصطلحات الإجرائية

التدريس المزود بالحاسوب (CAI): يقصد به أنه إحدى مساعدات التدريس المزود بالحاسوب والتي تعاون كل من المعلم في العملية التعليمية والتلميذ في العملية التعليمية – كما في دراستنا الحالية – من أجل زيادة فهم وتطبيق المفاهيم الجبرية التي يتم تقديمها ضمن خطة دراسية معدة بشكل منتظم.

الحاسوب بوصفه معلما (Tutor): حيث يستخدم المعلم في ظل هذا المفهوم بعض البرمجيات التعليمية الحاسوبية لتعليم مفاهيم رياضية محددة .

الحاسوب كمتعلم (Tutee): حيث يستخدم التلميذ في ظل هذا المفهوم أوامر حاسوبية معينة لأداء بعض العمليات باستخدام إحدى لغات البرمجة .

الإطار (Frame): وهو عبارة عن فقرة أو صورة أو مخطط أو هي جميعاً ويتكون من: (أ) المثير (ب) الاستجابة. ويقصد به في الدراسة الحالية الفقرات أو الصور أو المعادلات الجبرية أو هي كلها ويتكون من:

المثير: وهو عبارة عن المفاهيم الجبرية والاستفسارات التي يطرحها الإطار على المتعلم .

الاستجابة: وهي عبارة عن سلوك المتعلم الذي يصدره كرد فعل للمثير، أي الإجابة التي يقدمها المتعلم عن سؤال الجبر المطروح عليه.

وقد تبنى الباحثان تصنيف كيثهاندسون (Keithundson, 1984, p. 79 - 106) في صياغة إطارات الدروس التجريدية المستخدمة في الدراسة الحالية، وهو:

أولاً: إطار لا يتطلب استجابة من المتعلم Nonresponsible Frame: وفيه تصاغ الفقرات بحيث لا يطلب من المتعلم أي استجابة، وتستخدم بهدف توجيه المتعلم إلى اتباع تعليمات معينة.

ثانياً: إطار يتطلب استجابة المتعلم Responsible Frame: وفيه تصاغ الفقرات بحيث يطلب من المتعلم الاستجابة، وذلك عن طريق إجابته عن سؤال يعرض عليه، أو إكمال جملة ناقصة بكلمة (أو كلمات) محددة، أو باختيار أحد البدائل. وتوجد عدة أنواع من هذه الإطارات منها:

أ- إطار النسخ Copy Frame: وفيه يطلب من المتعلم إكمال جملة ناقصة بكلمة (أو كلمات) محددة موجودة في الفقرة.
ب- إطار الحث الحماسي Faded Prompt Frame: وفيه تصاغ الفقرات بحيث تحث المتعلم على الاستجابة الصحيحة، وقد يقدم تلميحات (Hints) للإجابة الصحيحة مثل حرف أو حرفين من الإجابة... وغيرها.
جـ- إطار الإجابة القصيرة Short Answer Frame: ويستخدم هذا النوع من الإطارات للإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إجراء حسابات، بحيث يتاح للمتعلم إجراء هذه الحسابات في ورقة خارجية ثم كتابة الإجابة النهائية عن السؤال.
د - إطار الاستجابة الحرة Free Rang Frame: ويستخدم هذا النوع من الإطارات لإتاحة الفرصة للمتعلم للاستجابة الحرة، وذلك بالإجابة عن السؤال المطروح في ورقة خارجية.
هـ - إطار الاستجابة الخطأ Incorrect Response: ويستخدم هذا النوع في حالة الاستجابة الخاطئة للمتعلم، حيث يقدم للمتعلم تعليلاً يوضح له سبب الخطأ، وقد يطلب منه إدخال الإجابة مرة ثانية، أو قد يخبر بالإجابة الصحيحة.

الطريقة التقليدية في التدريس Traditional Method in Teaching: يقصد بها في هذا البحث تلك الطريقة المعتاد استخدامها في مدارس التعليم العام بالمرحلة المتوسطة لتقديم دروس الرياضيات، وعادة ما تعتمد على الشرح الشفهي واستخدام السبورة والوسائل التعليمية والبطاقات والشفافيات والتسجيلات الصوتية.

النشاط الحاسوبي Computer Activity: يقصد بالنشاط الحاسوبي في الدراسة الحالية أنه نشاط منظم تم اختياره وتوظيفه لتحقيق أهداف محددة أهمها التغلب على صعوبة أو اكثر من صعوبات تعلم الطالب التي تؤثر على تحصيله للمفاهيم الجبرية. حيث يستمتع الطالب أثناء النشاط، ويتفاعل بايجابية مع الحاسوب، ويمارس التفكير، ويتخذ القرار المناسب بنفسه ويتعلم المحاولة والمثابرة والتوصل إلى النتائج عند حل المعادلات الرياضية من الدرجة الأولى في متغير واحد.

حدود الدراسة

١- استخدام الحاسوب في تعليم بعض المهارات الجبرية (الجملة المفتوحة- حل المتباينة- حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد).
٢- تجريب الجانب التطبيقي على عينة عشوائية من المدارس المتوسطة من بين طلبة الصف السابع بدولة الكويت.
٣- استخدام الأقراص الـ (CD) لتدريب الطلبة على المهارات الجبرية موضع الدراسة الحالية (خُصِّصَ لكل طالب قرص خاص به يشمل الأنشطة الخمسة).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) طالباً تم انتقاؤهم بطريقة عمرية من طلبة الصف السابع بمدرسة عبد العزيز حسين التابعة لمنطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ . وقد مثلت العينة أربعة صفوف دراسية هي مجموع صفوف السابع المتوسط بالمدرسة ، بواقع (٣١) طالباً لكل صف ولقد انقسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين ، إحدهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٦٢) طالباً، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (٦٢) طالباً ، وقد تم تدريس وحدة المعادلات من الدرجة الأولى لأفراد عينة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة في تدريس الرياضيات في حين درستها المجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعليم المزود بالحاسوب.

هذا وقد تأكد الباحثان من تكافؤ المجموعتين في المستوى العام للتحصيل في الرياضيات (كما هي مرصودة أمام كل طالب بناء على درجات الاختبار النهائي للفصل الدراسي الأول والدرجة النهائية من ٥٠ درجة) والجدول رقم (١) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١)

بيان تكافؤ مجموعتي عينة البحث في التحصيل في الرياضيات قبل البدء في تجربة البحث

البيان الإحصائي المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٦,٢٨٣٣	٥٥٥،	،٠٧١٦	،٣٨٨	،٦٩٩
الضابطة	٣٦,٢٣٣٣	،٨٣٠	،١٠٧٢		

يتضح من الجدول رقم (١) أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان في التحصيل في الرياضيات قبل البدء في تنفيذ تجربة البحث الحالي المعتمدة على استخدام الأنشطة الحاسوبية في تعليم حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد.

أداة الدراسة

الاختبار التحصيلي في المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى:

تم اتباع الخطوات التالية عند إعداد الاختبار التحصيلي في وحدة المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد:

١- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل عينة البحث في وحدة المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد ، وقد اقتصرنا على ثلاثة مستويات من مستويات المجال المعرفي هي:

أ. مستوى التذكر Knowledge: ويتضمن تذكر الحقائق والقوانين والمفاهيم والمصطلحات والعمليات والعلاقات والرموز الرياضية وغيرها من الجوانب ذات الصلة والمتعلقة بحل المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد.

ب. مستوى الاستيعاب Comprehension: ويتضمن قدرة المتعلم على إدراك المعنى في المادة التي يدرسها. وقدرته على ترجمة وتفسير واستنتاج المعلومات المتعلقة بحل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد، بالإضافة إلى المفاهيم الجبرية المتعلقة بالجمل المفتوحة .

ج. مستوى التطبيق Application: ويتضمن قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في موضوع معادلات الدرجة الأولى في مواقف جديدة غير مألوفة بالنسبة له مع تطبيق المعلومات المرتبطة بالمفاهيم والقوانين والمبادئ في تلك المواقف الجديدة .

٢- إعداد جدول مواصفات اختبار حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد:

تم إعداد هذا الجدول على ضوء الاسترشاد بالأهداف التعليمية لكل مفهوم من مفاهيم وحدة المعادلات الجبريــة من الدرجة الأولى في متغير واحد والجدول (٢) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)

بيان مواصفات الاختبار التحصيلي في وحدة المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد

	عدد ونسبة الأهداف		مستويات الأهداف وأرقام الأسئلة			عدد الأسئلة	الوزن النسبي
	العدد	٪	تذكر	استيعاب	تطبيق		
الجملة المفتوحة	٢	١٠٪	١	١	-	٢	١٠٪
مجموعة الحل للجملة المفتوحة	١	٥ ٪	-	١	-	١	٥٪
حل المتباينة	٢	١٠ ٪	-	١	١	٢	١٠٪
مجموعة حل المعادلة في متغير واحد	١١	٥٥ ٪	١	٦	٤	١١	٥٥٪
تطبيقات جديدة في حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد	٤	٢٠ ٪	-	-	٤	٤	٢٠٪
المجموع الكلي	٢٠	١٠٠٪	٢	٩	٩	٢٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن الوزن النسبي يتناسب مع كل من عدد ونسبة الأهداف السلوكية المتضمنة في الوحدة، وكذلك مع مستويات الأهداف التي اقتصرت على كل من مستويات التذكر (١٠٪) والاستيعاب (٤٥٪) والتطبيق (٤٥٪).

إجراءات التنفيذ

سار البحث الحالي وفقاً للإجراءات والخطوات التالية :

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت توظيف الحاسوب في تقديم المناهج بصفة عامة والرياضيات بصفة خاصة.

– تم التوصل إلى قائمة من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إعداد الوحدة المبرمجة التي سيتم تدريسها باستخدام الحاسوب وهي وحدة "الجمل المفتوحة والمعادلات الجبرية من الدرجة الأولى في متغير واحد، ومنها تم تصميم خمسة أنشطة حاسوبية على تلك الوحدة.
– تم انتقاء مجموعات البحث بطريقة عشوائية بحيث تمثل المجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في عينة البحث.
– تم التنسيق مع إدارة المدرسة ومعلم الحاسوب ومعلم الرياضيات بالمدرسة لإتاحة الفرصة لطلبة المجموعة التجريبية لممارسة الأنشطة الحاسوبية المتعلقة بوحدة "المعادلات الجبرية من الدرجة الأولى في متغير واحد" أثناء حصص الرياضيات والحاسب الآلي، والإشراف عليهم وتوجيههم بمعاونة الباحث بحيث يمارس كل طالب الأنشطة الحاسوبية الخمسة بشكل مرتب، ولا يسمح له بالانتقال من نشاط إلى الذي يليه إلا بعد وصوله إلى معدل أداء لا يقل عن ٧٥٪ حدا أدنى للإتقان.
– استغرقت فترة النشاط الحاسوبي الفعلي عشرة أيام موزعة على شهر دراسي حيث مارس خلالها طلبة المجموعة التجريبية الأنشطة الخمسة المصممة في وحدة الجبر بالدراسة الحالية.
– تم تطبيق الاختبار التحصيلي في الوحدة الجبرية المذكورة على أفراد عينة المجموعتين التجريبية والضابطة وتم رصد النتائج وتحليلها.

إعداد الصورة الأولية للاختبار

اشتملت الصورة الأولية لاختبار حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد في الدراسة الحالية على (٢٥) خمسة وعشرين سؤالاً موضوعياً من نمط أسئلة الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل. وقد أثبت التربويون أهمية هذا النمط من الأسئلة في تقويم القدرة على الترجمة والتفسير والاستنتاج والتطبيق لدى المتعلم.

صدق الاختبار

بعد صياغة مفردات الاختبار الحالي تم عرضه على مجموعة من المحكمين العاملين في مجال تدريس الرياضيات من بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الكويت، ومن السادة الاختصاصيين بوزارة التربية؛ وذلك بهدف التحقق من الصدق الظاهري وصدق مضمون الاختبار. وقد أسفرت عملية التحكيم هذه على مناسبة الاختبار لقياس الهدف الذي صمم من أجله، ووضوح تعليمات الاختبار، وسلامة صياغة الأسئلة وبدائل الإجابة لكل سؤال، ومناسبة الأسئلة لطلبة الصف السابع المتوسط بدولة الكويت. كما أقترح المحكمون على حذف خمس مفردات ليصبح العدد النهائي لمفردات الاختبار (٢٠) عشرين مفردة.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية حيث تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان- براون وبلغت قيمته ٠,٨٤٥ وهي قيمة تشير إلى درجة ثبات عالية. الأمر الذي يجعلنا نثق في نتائج هذا الاختبار إذا ما تم تطبيقه على عينة البحث أو على عينات مماثلة لذات الغرض.

البرنامج التعليمي

وقد اشتمل إعداد البرنامج التعليمي في حل المعادلات من الدرجة الأولى على مرحلتين كما يلي:

المرحلة الأولى: تحليل المفاهيم الجبرية بوحدة حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد: اقتصرت عملية التحليل على وحدة حل معادلات الدرجة الأولى في كتاب الصف السابع (الثاني المتوسط)، وذلك بهدف تبويب محتواها وتحديد المفاهيم الجبرية الرئيسة والفرعية بها. وفي ضوء ذلك تم إجراء تحليل أولي للوحدة وإعداد قائمة أولى بالمفاهيم الجبرية والفرعية بها. ثم أعاد الباحثان تحليل محتوى الوحدة بعد أسبوعين من التحليل الأول، وأعد قائمة ثانية بالمفاهيم الجبرية الرئيسة والفرعية في الوحدة. وللتحقق من ثبات التحليل تم مقارنة نسب الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974: 27) كما هو مبين بالجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

عدد المفاهيم الرئيسة والفرعية ونسب الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني في وحدة حل المعادلات من الدرجة الأولى في متغيرواحد

عناصر التحليل	التحليل الأول	التحليل الثاني	نسبة الاتفاق
مفهوم رئيس	٣	٣	١٠٠٪
مفهوم فرعي	٤	٤	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم (٣) أنه يوجد اتفاق تام بين التحليلين، الأمر الذي يجعلنا نثق بنتائج هذا التحليل. وبذلك أعدت الصورة النهائية لقائمة مفاهيم وحدة المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد والتي شملت ما يلي: الجملة المفتوحة، المتباينة – حل المتباينة، المعادلة – المتغير – حل المعادلة من الدرجة الأولى في متغير واحد – تطبيقات على حل المعادلة.

المرحلة الثانية: إعداد مواد المعالجة التجريبية:

تم اتباع الخطوات التالية عند إعداد المواد التجريبية على وحدة معادلات الدرجة الأولى:

- تم مراجعة بعض الأدبيات الخاصة باستخدام الحاسوب في التعليم منها كتابات سليبرمان (Silberman, 1987, p. 25) وكيفية استخدامه في مجال تعليم الرياضيات (Al Anezi, 1994).
- أعدت قائمة معايير للأنشطة الحاسوبية التي يمكن توظيفها في تقديم وحدة المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد، وقد اشتملت القائمة على عشرة معايير هي :
(أ) أن يحقق النشاط هدفاً أو أكثر من أهداف الوحدة، ولذا تم تحديد هدف كل نشاط .
(ب) أن تكون تعلميات تنفيذ كل نشاط واضحة ومختصرة ومحددة حتى يسهل ممارسة التلميذ له ويتحقق أهدافه.
(جـ) أن يتخلل النشاط مهارات وعمليات تدريبية وظيفية.
(د) أن يتحقق المعلم من أن التلميذ يتقن قواعد النشاط .
(هـ) مناسبة النشاط المطروح لمستوى التلميذ .
(و) أن يسهل على التلميذ ممارسة النشاط في ضوء الإمكانات المتاحة.
(ز) أن يشتمل النشاط الحاسوبي على عناصر التشويق والتعزيز اللازمة لاستمرارية تعلم الوحدة.
(ح) أن تتاح للتلميذ فرص ممارسة النشاط وفقاً لسرعته الذاتية.
(ط) أن تتكامل الأنشطة الخمسة فيما بينها في تنمية التحصيل الرياضي لدى التلميذ في الوحدة.
(ى) أن تتضمن الأنشطة الخمسة مستويات متدرجة في الصعوبة يسهل تتبعها من قبل التلميذ.

طُبِّقَتْ قائمة معايير الأنشطة الحاسوبية الوظيفية على ثمانية أنشطة مسجلة على أسطوانة ليزر عنوانها "أنشطة حل معادلات الدرجة الأولى"، وذلك بهدف تحديد الأنشطة التي تتفق والمعايير السابق الإشارة إليها. وقد تشكلت لجنة مكونة من أربعة أعضاء هيئة تدريس ثلاثة منهم من تخصص تدريس الرياضيات (من بينهم الباحثان) والرابع من تخصص تكنولوجيا التعليم والحاسوب، حيث بلغت نسبة الاتفاق في نتائج هذا التحليل ٠,٩٨ مما يعني موضوعية ومصداقية هذا التحليل وبناء على ذلك فان لجنة المحكمين قد توصلت إلى اختيار خمسة أنشطة انطبق عليها معايير الأنشطة الحاسوبية التي يمكن أن تسهم في تحقيق أغراض البحث الحالي.

تم نسخ الأنشطة الخمسة على قرص حاسوب من نوع (CD) وقد تم تخصيص نسخة من كل قرص لكل طالب من طلبة المجموعة التجريبية لاستخدامها أثناء التدريب في حل المعادلات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج البحث على ضوء اختبار صحة الفروض الأربعة وذلك على النحو التالي:

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية التي تدرس باستخدام الحاسوب، والضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في كل من اختبار معادلات الدرجة الأولى في متغير

واحد ومكوناته الفرعية" تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية وقيم «ت» لدلالة الفروق بين تلك المتوسطات. والجدول (٤) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)

بيان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار معادلات الدرجة الأولى وقيم «ت» ودلالاتها الإحصائية

البيان الإحصائي / المقارنة	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مستوى التذكر	التجريبية	٦٠	١,٦٦٦	٠,٤٧٥	٠,٠٦١	١,١٢٣	،٢٦٤
	الضابطة	٦٠	١,٥٦٦	٠,٤٩٩	٠,٠٦٤		
مستوى الاستيعاب	التجريبية	٦٠	٦,٤٥٠	١,٧٣١	٠,٢٢٣	٤,٢١٩	٠,٠٠٠١
	الضابطة	٦٠	٥,٠٨٣	١,٨١٦	٠,٢٣٠		
مستوى التطبيق	التجريبية	٦٠	٦,٠٨٣	١,٣٣١	٠,١٧١	٧,٣٤٨	٠,٠٠٠١
	الضابطة	٦٠	٤,٥٣٣	٠,٩٤٧	٠,١٢٢		
اختبار حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد	التجريبية	٦٠	١٤,٢٠٠	٣,٣٢٨	٠,٤٢٩	٥,٦٠٢	٠,٠٠٠١
	الضابطة	٦٠	١١,١٨٣	٢,٥١٤	٠,٣٢٣		

ومن خلال النظر إلى الجدول رقم (٤) يمكننا أن نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التذكر حيث جاء مستوى الدلالة (٢٦٤،) وهو مستوى غير دال إحصائياً. وتعني هذه النتيجة أن الأنشطة الحاسوبية الجبرية لم تكن ذات فاعلية إذا ما قورنت بالطريق المعتادة في تحسين مستوى التذكر في الجبر. الأمر الذي يجعلنا نستنتج قبول صحة الفرض الأول في هذه الجزئية.

كما يتضح من الجدول رقم (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى أقل من ٠,٠٠٠١ في تنمية كل من مستوى الاستيعاب ومستوى التطبيق، وكذلك في درجة الاختبار الكلي لحل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد لصالح المجموعة التجريبية . وتعني هذه النتيجة رفض صحة الفرض الأول في الجزئيات الثلاث.

ويلاحظ أن هناك توافقاً كبيراً بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والدراسات السابقة للبحث من حيث أن استخدام الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات يكون ذا فاعلية دالة إحصائياً إذا ما قورنت تلك الطريقة بالطرق الأخرى المعتاد استخدامها في مدارس التعليم العام. ويتفق ذلك مع ما جاء بدراسة شيباتا (Shibata, 2001) من أن هذه الطريقة تزيد الفهم في الرياضيات لدى الطلبة كما جاء في دراسة أبستول (Apstol, 1991). فضلاً عن أنها مفيدة في تعليم وتعلم الجبر على وجه الخصوص كما جاء في دراسة فان هيرواردن وجيلين (Van Herwaaden & Gielen, 2002).

إن النتائج التي توصلنا إليها في الفرض الأول تؤكد على أهمية استخدام جهاز الحاسوب في زيادة تحصيل طلبة المدرسة المتوسطة في الرياضيات، وبالتالي العمل على زيادة دافعيتهم نحو تعلمها وتنمية اتجاهاتهم الموجبة نحوها، كما أنها تزيد من مستويات الاستيعاب والتطبيق الرياضي لديهم. كما أن ظهور نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة في تنمية مستوى التذكر بين الطريقة التجريبية التي تعتمد استخدام الحاسوب في تعليم الجبر والطريقة المعتادة التي تعلمه الجبر بالورقة والقلم واستخدام السبورة يمكن إرجاعها إلى طبيعة مستوى التذكر ذاته حيث إنه يعد أدنى المستويات المعرفية الذي يجعلنا نتوقع تكافؤ تحقيقه من خلال طرق تدريس متباينة.

وخلاصة ما سبق أن فهم واستيعاب وتطبيق المفاهيم الرياضية أحد أهداف الرياضيات المراد تحقيقها لدى المتعلمين ويمكن أن يتم كما أشارت إليه الدراسات السابقة ودراستنا الحالية من خلال استخدام الحاسوب بوصفها مساعدة في تعلم الرياضيات.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "لا توجد فاعلية للبرنامج التجريبي ذى الأنشطة الحاسوبية الخمسة في وحدة معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد على تحصيل أفراد عينة المجموعة التجريبية"، قام الباحثان باستخدام نتائج التطبيق النهائي، وبعد فترة أسبوعين قام بتطبيق نفس الاختبار مرة أخرى على نفس أفراد العينة التجريبية، ثم تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Blacke Ratio والجدول رقم (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)

نسب الكسب المعدل لبلاك بين الاختبار المؤجل والاختبار النهائي لدى أفراد العينة التجريبية ودلالاتها الإحصائية

البيان الإحصائي / المقارنة	متوسط الدرجات		درجة الاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك
	النهائي	المؤجل		
التذكر	١,٦٦٦	١,٨٣٥	٢	٠,٥٩٠
الاستيعاب	٦,٤٥٠	٨,٩٢٧	٩	×١,٢٤٧
التطبيق	٦,٠٨٣	٨,٩٣٨	٩	×١,٢٩٦
اختبار حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد	١٤,٢٠٠	١٩,٧٠٠	٢٠	×١,٢٢٣

× دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١

ويمكننا أن نستنتج من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين النهائي والمؤجل- الذي تم تطبيقه بعد أسبوعين- في تذكر المفاهيم الجبرية. وتعني هذه النتيجة قبول صحة الفرض الثاني في هذه الجزئية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

المجموعة التجريبية عند مستوى أقل من ٠,٠١ في الاختبارين النهائي والمؤجل، حيث إن نسبة الكسب المعدل قد وقعت في المدى الذي حدده بلاك للفاعلية بين (١)، (٢). في كل من مستوى الاستيعاب الجبري، والتطبيق الجبري، والاختبار الكلي في حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد لصالح الاختبار المؤجل. وتعني هذه النتيجة رفض صحة الفرض الثاني في الجزئيات الثلاث.

ولما كانت النتائج في مجملها بالفرض الثاني تشير إلى فاعلية الأنشطة الحاسوبية في الجبر والمتعلقة بحل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد، تلك الأنشطة الخمسة المتضمنة في محتوى الوحدة التجريبية بالدراسة الحالية وهي: الجملة المفتوحة، قيم التعويض في الجملة المفتوحة، حل المتباينة، حل المعادلة، تطبيقات على حل المعادلة حيث جاءت النتائج متوقعة نظراً للبنية المنطقية المتسلسلة لتلك الأنشطة في تحقيق المزيد من الاستيعاب والتطبيق في تلك المفاهيم الجبرية.

ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسات كل من سميث (Smith, 1982)، ويسترمان (Westermann, 2001) التي أظهرت ضرورة ملحة في استخدام الحاسوب في تعليم الجبر سواء باستخدام الأشكال أو الدوال الجبرية والسلاسل العددية والهندسية وغيرها من المفاهيم الجبرية ذات الصلة، وإلى دلالة المحاكاة باستخدام الألعاب الحساسوبية بالرياضيات (نيول وبايك Newell & Pike, 1982)، ودراسة جينسن (Jensen, 1987) التي توصلت إلى فاعلية نمذجة التدريس بالحاسوب إذا ما قورن بالوسائل التكنولوجية الأخرى.

إن تلك الدراسات السابقة قد توصلت إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية في هذا الغرض والمتعلق بوظيفية تعلم الجبر، تلك الوظيفية التي تؤدي إلى استمرار التعلم لفترة لاحقة من الزمن وهو الأمر الذي جعلنا نقبل النتائج التي توصل إليها الفرض الحالي.

ثالثاً: عرض نتائج الفرض الثالث

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة مرتفعي التحصيل في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد قام الباحثان باستخراج قيمة الوسيط باعتباره أحد الاختبارات الإحصائية اللابارامترية التي تساهم في تقسيم المجموعة إلى مجموعتين فرعيتين الأولى مرتفعة التحصيل والثانية منخفضة التحصيل لدى أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة. حيث جاءت قيمة الوسيط لدى طلبة المجموعة التجريبية الدرجة (١٥) في حين جاءت قيمته (١١) لدى طلبة المجموعة الضابطة، وحيث أن هذا الفرض يهتم فقط بمقارنة أفراد العينة مرتفعى التحصيل في المجموعتين فالجدول رقم (٦) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٦)

بيان الفروق ودلالاتها الإحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل في اختبار حل المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

البيان الإحصائي / وجه المقارنة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (مرتفعو التحصيل)	٣٠	١٧,١٦٦	١,٨٩٥	٠,٣٦٠	٧,٣٤	٠,٠٠٠١
المجموعة الضابطة (مرتفعو التحصيل)	٣٠	١٢,٥٠٠	٢,٩٢١	٠,٥٣٣		

يمكننا أن نستنتج من الجدول رقم (٦) أن الطلبة مرتفعي التحصيل في الرياضيات في المجموعة التجريبية قد تفوقوا إحصائياً بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٠٠١) على أقرانهم الطلبة مرتفعي التحصيل في الرياضيات في المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار حل المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد. وتعني هذه النتيجة رفض صحة الفرض الثالث للبحث الحالي.

وقد جاءت نتائج هذا الفرض لتتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة حيث تؤكد دراسات كل من أندرسون وزملائه (Anderson et al, 1988) على تنيمة المفهوم المجرّد في الرياضيات الذي هو أحد متطلبات التفوق والتميز فيها، وتنمية حل المشكلات التي تتطلب قدرات رياضية معينة (Ross & Anand, 1987)، لعلهالدريس مفاهيم رياضية متقدمة مثل مبادئ الاحتمال كما في دراسة والتون (Walton, 1986) ، وزيادة القدرة على التحليل الرياضي التي هي من سمات الطلبة الفائقين (Bridges, 1985) .

إن تدريس الرياضيات المزود بالحسوب قد أثبت كفاءة عالية ومتميزة في تعلم الطلبة مرتفعي التحصيل للمفاهيم الرياضية المتعلقة بحل المعادلات. الأمر الذي يجعلنا نتوقع أن يقوم الحاسوب بلعب هذا الدور في الفروع الأخرى من الرياضيات.

رابعاً: عرض نتائج الفرض الرابع

لاختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث منخفضي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد"، قام الباحثان باستخراج قيم الوسيط لدى أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار حل معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد، وحيث إننا نهتم هنا في هذا الفرض بمقارنة أداء أفراد عينة البحث منخفضي التحصيل، فالجدول رقم (٧) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٧)

بيان الفروق ودلالاتها الإحصائية بين الطلبة منخفضي التحصيل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار حل المعادلات من الدرجة الأولى في متغير واحد

البيان الإحصائي / وجه المقارنة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (منخفضو التحصيل)	٣٠	١١,٣٦٦	١,٢١٧	٠,٢٢٢	٩,٣٠١	٠,٠٠٠١
المجموعة الضابطة (منخفضو التحصيل)	٣٠	٩,١٠٠	٠,٥٤٧	٠,١٠٠		

يمكننا أن نستنتج من الجدول رقم (٧) أن الطلبة منخفضي التحصيل في الرياضيات في المجموعة التجريبية قد تفوقوا في الدرجة الكلية لاختبار معادلات الدرجة الأولى في متغير واحد بمستوى دلالة أقل من (٠٠٠١ .) على أقرانهم الطلبة منخفضي التحصيل في الرياضيات في المجموعة الضابطة. وتعني هذه النتيجة رفض صحة الفرض الرابع للبحث الحالي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إكسين (Xin, 1999) من أن تعليم الرياضيات لدى الطلبة منخفضي التحصيل باستخدام الحاسوب يساعد على زيادة التحصيل وينمي القدرات العقلية لديهم.

إن فصول الرياضيات تعاني من انخفاض مستوى أداء المتعلمين عند التعامل مع الأسلوب التقليدي في التدريس، وعند استخدامهم للحاسوب عند تعلم بعض الموضوعات الرياضية نجدهم قد حققوا في دراستنا الحالية فروقاً دالة إحصائية إذا ما قورنوا بأقرانهم الذين لم يتلقوا هذه المعالجة الحاسوبية التجريبية، وربما يكون ذلك راجعاً إلى أن جهاز الحاسوب قد كسر حاجز الخوف والتردد لديهم عند الإجابة عن الأسئلة أو استخدام المحاولة والخطأ في الإجابة مما أدى إلى الشعور بالثقة بالنفس وتقدير الذات وتنمية مهاراتهم مما انعكس إيجابياً على أدائهم. إن استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات يؤكد الارتقاء بمستوى أداء الطلبة على اختلاف وتباين مستوياتهم.

توصيات الدراسة

في ضوء أدبيات البحث ونتائجه يمكن تحديد توصيات البحث على النحو التالي :

١- تحليل مناهج الرياضيات بالمراحل المختلفة مع تحديد المفاهيم الرياضية التي يجد الطلبة صعوبة في تعلمها.

٢- تعميم تضمين الأنشطة الحاسوبية في جميع فروع الرياضيات لكافة المراحل التعليمية.

٣- إعداد برامج تعليمية حاسوبية في الرياضيات وتدريب المعلمين عليها قبل تدريسها بالمدارس.

٤- توفير المزيد من التوظيف الحاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات.

٥- توفير المزيد من الأنشطة الحاسوبية لدى الطلبة المتفوقين في الرياضيات.

المراجع

التوجيه العام للعلوم (٢٠٠٠). **استخدام الحاسوب في تدريس العلوم**. الكويت: وزارة التربية.

التوجيه الفني العام للحاسوب (٢٠٠٠). **ورقة عمل حول مشروع إدخال الحاسوب بالمرحلة المتوسطة**. الكويت: وزارة التربية، مايو.

الشفيحي، محمد بن سليمان حمود (١٩٩٧). **دور البرمجيات في تنمية ثقافة الطفل في دول الخليج العربية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٨). **خطة لاستخدام الحاسوب في التعليم في الأقطار العربية**. بحث مقدم إلى ندوة استخدامات الحاسب الآلي في التعليم العام، الفترة من ٥ – ٨ نوفمبر. دولة البحرين.

بل، فريدريك (١٩٨٦). **طرق تدريس الرياضيات** (ج ١) (ترجمة محمد المفتي، ممدوح سليمان). القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

شبرام، ولبر (١٩٧٣). **التعليم المبرمج اليوم وغداً** (ترجمة عثمان لبيب). القاهرة: دار النهضة العربية.

طه، حسن محمد (١٩٨٦). **الحاسب الآلي وتطبيقاته في التعليم في الدول المتطورة**. الكويت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

Al–Aneziy, Y. (1994). **Computer based learning environments for mathematical classification Skills.** Unpublished Ph. D thesis, University of Leeds.

Anderson, Lyle. E. (1988), Theacher–computer interaction in teaching a mathematics lesson. **Arithmetic Teacher, 36** (2), 42 – 46.

Apostil, T. M. (1991). Teaching mathematics with computer animated videotapes. **PRIMUS, 1**(1), 29-44.

Borba, M. C.(1995) . Teaching mathematics: Computers in the classroom. **Clearing House, 68**(6), 333-34.

Bridges, C. (1985). Using the computer lab as a supplemental learning tool in teaching secondary mathematics. **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 4**(3), 20–23.

Cooper, J. (1974). **Measuring and analysis of behavioural techniques.** Columbs, Ohio: Charles E. Morit

Elliott, A., & Hall, N. (1997). The impact of self-regulatory teaching strategies on "At-Risk" preschoolers' mathematical learning in a computer-mediated environment. **Journal of Computing in Childhood Education, 8**(2/3), 187-98.

House, J. D. (2002). The motivational effects of specific teaching activities and computer Use for science findings from the third international mathematics and science study (TIMSS). **International Journal of Instructional Media, 29**(4), 423 – 39.

Jensen , R. J. (1987). Teaching mathematics with technology: Common Multiples: Activities on and off computer. **Arithmetic Teacher, 35**(4), 35 – 37.

Joseph, H. (1993). Teaching mathematics with technology: Build parental support for mathematics with family computers. **Arithmetic Teacher, 40**(7), 412-15.

Keithhudson, J. (1984). **Introducing CAI.** London, Chapman and Hall.

Koetke, W. (1985). One point of view: Teaching computer science versus using computer to enhance teaching. **Arithmetic Teacher, 32**(7), 2–3.

Newell, G. J & Rike, D. J. (1982). Computer simulation games in mathematics teaching. **Australian Mathematics Teacher, 38**(3), 8–10.

Norton, S. M., Cambell, J. & Cooper, T. J. (2000). Exploring secondary Mathem Atics teacher's reasons for not using computers in their five case studies. **Journal of Research on Computing in Education, 33**(1), 87–109.

Ross, S. M. & Anand, P. G. (1987). A computer–based strategy for personalizing verbal problems in teaching mathematics. **Educational Communication and Technology Journal, 35**(3), 151 – 62.

Ruthven, K. & Hennessy, S. (2002). A practitioner model of the use of computer based tools and resources to support mathematics teaching and learning. **Educational Studies in Mathematics, 49**(1), 47–88.

Shibata, M. K. (2001). What is computer mathematics? What should be taught and who should teach it? **Community College Journal of Research and Practice, 25**(5-6), 445-51.

Silberman, H.F. (1987). **Applications of computers in education**. Santa Monica, California: System Development Corporation .

Smith, D. A. (1982). Using computer graphics to teach mathematics. **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 1**(4), 24–27.

Steen, F., & Taylor, R. (1993). Using the computer to teach mathematics: A working conference for teachers. **Journal of Technology and Teacher Education, 1**(2), 149-67.

Van Herwaarden, O. A. & Gielen, A. (2002). Linking computer alebra systems and paper – and–pencil techniques to support the teaching of mathematics. **International Journal of Computer Algebra in Mathematics Education, 9**(2), 139–154.

Walton, K. D. (1986). Teaching probability: The computer is the handmaiden of mathematics. **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching., 5**(3), 19–23.

Wentworth, N. M. & Connell, M. L. (1995). An investigation of parent perceptions of education, teaching, mathematics, and computers. **Computers in the Schools, 11**(4), 35-53.

Westermann, T. (2001). Teaching mathematics using a computer algebra. **International Journal of Computer Algebra in Mathematics Education, 7**(4), 277–293.

Widmer, C., & Sheffield, L. (1998). Modelling mathematics concepts: Using physical, calculator, and computer models to teach area and perimeter. **Learning and Leading with Technology, 25**(5), 32-35.

Xinn ,J. (1999). Computer–assisted cooperative learning in integrated classrooms for students with and without disabilities. **Information Technology in Childhood Education, Annual, 99**, 61-78.

41
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

فاعلية برنامج إرشاد جمعي من خلال الزميلات في خفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي

د. سهام أبو عيطة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

أ. نجوى إسماعيل الشيخ
مديرية التربية والتعليم بعمان الثالثة
وزارة التربية والتعليم- الأردن

42
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

فاعلية برنامج إرشاد جمعي من خلال الزميلات في خفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي

د. سهام أبو عيطة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

أ. نجوى إسماعيل الشيخ
مديرية التربية والتعليم بعمان الثالثة
وزارة التربية والتعليم- الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي من خلال الزميلات لخفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من عينتين حيث ضمت العينة الأولى (٢٠) طالبة ممن حصلن على أدنى درجات على مقياس العزلة، وتم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (١٠) طالبات، وضمت العينة الثانية (٤٠) طالبة ممن حصلن على أعلى درجات على مقياس العزلة، وتم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (٢٠) طالبة، وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي "برنامج الزميلة المساعدة".

ولجمع البيانات تم استخدام مقياس العزلة والمهارات الاجتماعية بعد التحقق من صدقة وثباته، ولتحليل النتائج تم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة كالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين المشترك.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية للعينة الأولى على مقياس مهارات التواصل. وبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية للعينة الثانية على مقياس العزله، إذ انخفض سلوك العزلة لديهن.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشاد جمعي، سلوك العزلة، الزميل المساعد.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٢/٢١
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٦/١١/٣٠

The Effectiveness of a Group-Counseling Program through Peers in Reducing the Isolation Behavior of Eighth Grade Female Students

Dr. Siham D. Abueita
First Directorate of Education
Ministry of Education- Jordan

Najwa I. Al Sheikh
College of Educational Science
Hashemite University- Jordan

Abstract

This study aimed at examining the effectiveness of Peers Counseling Program to reduce the isolation behavior of the eighth grade females. The study consisted of two samples: The first sample consisted of (20) students, who had the lowest mean on the isolation scale; the second consisted of 40 students, who had the highest mean on the isolation scale. The first sample (20) students were randomly divided into, experimental and control groups. The students in the first experimental group were trained to become the peer counselors. The second sample (40) students were also randomly divided into two groups.

For data collection a Isolation and communication scale was used after its validity and reliability were checked. For analyzing the data means, standard deviations and ANCOVA test were used.

The results showed significant difference between the two groups, in favor to the experimental group in to the communication skills scale. Results also showed significant difference between the two groups, in favor to the experimental group in to the isolation behavior scale. Results showed a reduction in the students’ social isolation behavior.

Key words: group counseling program, isolat in behavior, peer assisstant.

المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

فاعلية برنامج إرشاد جمعي من خلال الزميلات في خفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي

د. سهام أبو عيطة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

أ. نجوى إسماعيل الشيخ
مديرية التربية والتعليم بعمان الثالثة
وزارة التربية والتعليم- الأردن

مقدمة

يزداد سلوك العزلة بين المراهقين الصغار في المدارس الأساسية، وتعد العزلة الاجتماعية (Social Isolation) إحدى المشكلات التي يعانون منها، وهي من المشكلات النمائية التي ترتبط بمرحلة المراهقة المبكرة، ويمكن أن تؤدي إلى سلوكيات غير تكيفية، وترتفع نسبة انتشارها بين المراهقين، حيث أشارت روك (Rook, 1984) أن العزلة مشكلة شائعة، ونسبة انتشارها بين فئة المراهقين قد تتراوح ما بين (١١٪–٢٦٪). وأظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها الراعي (١٩٩٠) على طلبة المرحلة الأساسية في الأردن أن نسبة انتشار الشعور بالعزلة بين الطلبة بلغت ٨، ١٤٪. وأشار نشواتي (١٩٨٨) إلى أن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجية العزلة يظهر لديهم ضعفٌ في التفاعل والتواصل مع الآخرين، ويتجنبون المبادرة والمشاركة مع زملائهم، ولا يعبرون عن أفكارهم، مع وجود رغبة لديهم في الابتعاد عن المواقف الاجتماعية، والسعي نحو تجنب أقرانهم. وذكر المصري (١٩٩٤) أن الأفرادِ يختلفون في أساليب التكيف فقد يجد بعض الأفراد في السلوك الانعزالي أسلوباً تكيفياً يمكنهم من مواجهة تلك الصعوبات. وهولا يتمثل في أساليب الانسحاب الجسدي من الموقف المثير فحسب، بل في انسحاب نفسي يتبدى في أنماط سلوكية متنوعة.

يشير الخولي (١٩٩٩) إلى أن الأفراد المنعزلون يمتنعون عن التفاعل الاجتماعي بشكل متعمد، بينما الأفراد الخجولون يرغبون عادة في إقامة علاقات اجتماعية، ويبذلون محاولات للقيام بذلك، وهم يستمرون في البحث عن اتصال اجتماعي. ومن هذا المنطلق يتبين لنا أن الشعور بالعزلة شعور نفسي أليم، قد يكون مسئولا عن شتى أشكال المعاناة. كما أشار باولتون (Boulton)، المشار إليه في هيلن وباتي (Helen & Patti, 2000) إلى أن الأفراد الذين لديهم صديق يكونون محميين، لا يقومون بتصرفات عدائية أو الإقصاء الاجتماعي. وأن تداخلات الأقران الموجهة تساعد على المشاركة في صنع القرار. أما شريف (٢٠٠٢) فقد بين أن جماعة الرفاق تتميز بتأثرها بعملية التنشئة الاجتماعية، فهي تساعد الفرد على الوصول إلى مستوى الاستقلال الشخصي عن الوالدين، وتمثل ميدانا يجرب فيه أعضاؤها ما تحمله إليهم مما هو جديد دون خوف من سلطة الكبار، كما يتعلم الطفل الكثير من الأدوار وما يرتبط بها من اتجاهات وتوقعات، وتؤثر في قيمه وعاداته، وتعمل على نمو شخصيته

وتكوين الصداقات، وتشبع حاجة الطفل إلى الانتماء والمكانة الاجتماعية.

يستنتج مما سبق أن سلوك العزلة ظاهرة ترتبط بمفهوم سلبي للفرد عن ذاته يمنعه من اكتساب مهارات تواصل اجتماعي سليم، وان هذا السلوك يحتاج إلى بذل جهد لمساعدة صاحبه في اكتساب أساليب التواصل السليمة مع الآخرين، وأثره على مفهومه لذاته، إذ إن صاحب سلوك العزلة لديه ذات خاصة تعيق اكتسابه السلوك الاجتماعي وتسبب له العزلة.

تعد نظرية التمركز حول الشخص لروجرز من النظريات التي اهتمت بمعالجة مفهوم الذات الخاصة، وتحويلها إلى ذات اجتماعية أو ذات واقعية، بما يساعد الفرد في التغلب على سلوك العزلة، إذ إن نظرية التمركز حول الشخص تفترض أن الإنسان كائن عاقل اجتماعي، يسعى نحو الأفضل، وأن لديه الاستعداد للنمو ولتحقيق الذات، والإرشاد أو العلاج النفسي يطلق هذه الإمكانيات والطاقات. وذكر باترسن (Patterson, 1986) أن مفهوم الذات عند روجرز هوالصورة الرئيسة لشخصية الفرد، كما يعبر عنها ضمير المتكلم الفاعل " أنا " وأن هناك واقعا واحدا أساسيا هو تحقيق أو تقدير الذات، وان الفرد يعبر عن خبراته شعوريا، فإذا ما أحجم عن التعبير والإفصاح عن هذه الخبرات فإنها تظل باقية في مكامن اللاشعور، وأن إدخال خبرات جديدة في التكوين الشخصي للفرد، ضمن تنظيم الذات بطريقة شعورية يزيل الإحساس بالتوتر ويحدث التكيف النفسي الاجتماعي. وذكرالطيب (١٩٩٤) أن الذات عند روجرز بمثابة جوهر الشخصية، وهي تنمو مع الفرد في ضوء تفاعلها مع البيئة المادية والاجتماعية، وتسعى إلى التوازن والتوافق، وتنمو بالتعلم وتنظم حولها الخبرات، إلا أن الذات تبحث عن الاتساق، فيتصرف الفرد بطريقة تتسق مع مفهوم الذات لديه، وأن أفضل طرق تغيير سلوك الفرد هو تغيير مفهومه عن ذاته من خلال خبرات جديدة. ويغلب على الإرشاد والعلاج المتمركز حول الشخص النظرة الإيجابية إلى الإنسان الذي لديه نزعة نحو أن يصبح فعالا، ولديه القدرة على التوجه الذاتي، وينتج سوء التكيف عن التناقض أو الفجوة بين ما يرغبه الشخص وبين ما هو موجود. ويجرب المسترشد أثناء العلاج مشاعر قد أنكرت وأبعدت عن وعيه بالتحرك باتجاه زيادة الوعي والتلقائية والتوجه الداخلي وثقته بذاته.

يستنتج مما سبق أن سلوك العزلة ظاهرة ترتبط بمفهوم سلبي للفرد عن ذاته يمنعه من اكتساب مهارات تواصل اجتماعي سليم، وأن تعديل هذا السلوك يحتاج إلى بذل جهد لمساعدة صاحبه في اكتساب أساليب تواصل سليمة مع الآخرين تؤثر في مفهومه عن ذاته، لأن صاحب سلوك العزلة لديه ذات خاصة تعيق اكتسابه السلوك الاجتماعي، وتسبب له العزلة، وأنه بحاجة إلى برنامج إرشاد من خلال الزميل يساعده في اكتساب مهارات جديدة تغير مفهومه عن ذاته.

وقد أكدت الدراسات السابقة أهمية برامج الإرشاد في تسهيل اكتساب المهارات الاجتماعية ومن هذه الدراسات دراسة مايا ومافيك (Maya & Mavig, 1987) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج للتدريب على السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المنعزلين، وقد تضمن البرنامج عدة أساليب وهي، أسلوب ملاحظة النماذج، والاتصال الجسدي واللفظي مع الكبار، ودمج الأطفال المنعزلين مع الآخرين لترسيخ السلوك التعاوني،

وأسلوب لعب الدور، وعرض أشرطة الفيديو كوسائل علاجية. استغرق تطبيق البرنامج مدة شهرين. أظهرت النتائج أن هناك تحسنا في السلوك الاجتماعي والتفاعلي عند الأطفال المنعزلين. كذلك قام ستار (Star, 1987) بدراسة على عينة مكونة من (١٦طالبا) منعزلا من الصف الخامس، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية التدريب الجمعي على المهارات الاجتماعية، وذلك في برنامج يستخدم الأسلوب السلوكي والمعرفي، وبالمقارنة مع برنامج تدريبي يعتمد على المناقشة. وأشارت النتائج أن برنامج التدريب الجمعي على المهارات الاجتماعية كان أكثر فاعلية من البرنامج الذي يعتمد على المناقشة، وان الطلبة الذين حصلوا على علامات أعلى على اختبار لعب الدور أبدوا تقبلا أكثر للرفاق.

أما دراسة مولي ولوكمان (Moely & LockKman, 1988) فقد هدفت إلى زيادة المشاركة الاجتماعية عند عينة من (١٦) من الأطفال المنعزلين، تم اختيارهم من خلال الملاحظة السلوكية، كما تم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية عرض عليها أفلام تعرض سلوكا اجتماعيا مناسبا، أما الضابطة فقد عرض عليها فيلم عن الحيوانات، وقد خضعت المجموعتان إلى ثلاث اختبارات: قبلية وبعدية ومتابعة. أظهرت نتائج الدراسة أن السلوك الاجتماعي زاد عند أفراد عينة المجموعة التجريبية الذين شاهدوا أفلاما عن السلوك الاجتماعي المناسب. وأجرى دوناهيو (Donahue, 1990) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تقليل مشاعر العزلة لدى عينة من المراهقات المنعزلات، مكونة من (١٢ مراهقة) منعزلة وخجولة، تتراوح أعمارهن ما بين (١٣–١٧) سنة تم إخضاعهن لبرنامج إرشادي جمعي عن كيفية التعامل من العزلة. أشارت النتائج إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي كان فعالا في تشجيع المنعزلات للمشاركة في النشاطات وفي خفض مشاعر العزلة.

أما دراسة لينك (Link, 1991) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعي سلوكي ومعرفي لخفض مشاعر العزلة، لمعرفة الفروق في سلوك العزلة بين المجموعة التجريبية التي تتلق برنامجاً إرشادياً، والمجموعة الضابطة التي لم تتلق برنامجاً إرشادياً، باستخدام البرنامج الإرشادي المطور من قبل يونغ (Young) المستند إلى وجهتي النظر السلوكية والمعرفية، وطبق على عينة مكونة من (٢٠) طالبا يعانون من العزلة، حيث خضع (١٠) طلاب إلى جلسات إرشاد جمعي، في حين لم يتلقَ الـ (١٠) الآخرون أي تدريب، وقد أشارت النتائج إلى وجود فارق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وهدفت دراسة جب وجريفيتس (Jupp & Griffiths, 1991) إلى مقارنة أثر برنامجين لتدريب المهارات الاجتماعية لـ (٣٠) مراهقا يعانون من العزلة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات استخدم أحد البرنامجين المناقشة والنشاطات في الإرشاد الجمعي مع المجموعة التجريبية الأولى، واستخدم البرنامج الأخر أسلوب لعب الدور مع المجموعة التجريبية الثانية، أظهرت النتائج تحسنا لدى المجموعتين التجريبيتين بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى وجود تحسن ذي دلالة في مفهوم الذات لدى المجموعة التي تلقت تدريبا على المهارات الاجتماعية بالاعتماد على لعب الدور أكثر من المجموعة التقليدية التي اعتمدت على المناقشة والنشاطات.

وفي دراسة المصري (١٩٩٤) تم استقصاء أثر برنامج إرشاد يعتمد على النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لخفض سلوك العزلة لدى عينة مكونة من (٤٠ طالبة) من مرحلة المراهقة الوسطى، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل مجموعة من (٢٠ طالبة)، وقد استمر البرنامج لمدة تسعة أسابيع. وأشارت النتائج إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المجموعة التجريبية. أما دراسة اللاذقاني (١٩٩٥) فقد هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي جمعي اعتمد على التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج العقلي العاطفي في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة مكونة من (٥٠) طالبا من طلبة التدريب المهني، وزعوا عشوائيا وبالتساوي إلى مجموعتين تجريبية تلقت البرنامج الإرشادي وأخرى ضابطة لم تتلق أي أجراء إرشادي. وأشارت النتائج إلى وجود أثر لبرنامج الإرشاد في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية. وهدفت دراسة ميلر وكوك وتست ووايت (Miller, Cooke, Test & White, 2003) إلى معرفة فاعلية حلقات الصداقة على الفاعل الاجتماعي بين طلاب المرحلة الابتدائية على عينة من طلبة إحدى مدارس ولاية كارولينا الأمريكية، بملاحظة الطلبة أثناء وجبة الغذاء وجد أن الأصدقاء لهم دور فعال في تحسين سلكهم الاجتماعي والتعاون في النشاط الجمعي.

وهناك دراسات أخرى أظهرت أن الأطفال يتأثرون بزملائهم بشكل كبير، وأنه يمكن لزملاء مدربين أن يعملوا على تشكيل سلوكيات صحية وإيجابية لدى أصدقائهم؛ منها دراسة كل من باومان ومايريك (Bowman & Myrick, 1987) التي هدفت لمعرفة أثر برنامج مساعدي الرفاق على طلبة المرحلة الابتدائية، فقد تم تدريب طلبة الصف الخامس كمساعدين للرفاق، وكانوا شديدي الفعالية في مساعدة طلبة الصفين الثاني والثالث في تحسين سلوكياتهم في صفوفهم واتجاهاتهم نحو المدرسة، فقد عمل مساعدو الرفاق على شكل قادة مجموعات صغيرة وتم ربطهم بشكل فردي مع الطلاب الأصغر سنا كأصدقاء خصوصيين.

وقام كل من موري وميلر وفولتون وروسن ودالي (Morey, Miller, Fulton, Rosen & Daly, 1989) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى قناعة الطلبة الذين تلقوا المساعدة من زملائهم المساعدين والمواضيع التي تمت مناقشتها فيما بينهم، وتكونت العينة من (١٤ طالبا) من الصف العاشر وحتى الثاني عشر، وتم تدريبهم على مهارات الاستماع الفعال والتعامل مع المواقف التي تتطلب حل المشكلات، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة ٦١٪ من الإناث كن أكثر استعانة بالزميل المساعد مما هو لدى الذكور، وأيضا توصلت إلى أنه من بين تسعة مجالات كان الزملاء يقدمون المساعدة لأقرانهم، كانت الخطط المدرسية أكثر تحسنا بشكل إيجابي على المشكلات المدرسية ومفهوم الذات والصداقة والعلاقات مع الأفراد والتكيف مع المدرسة والأسرة. والدراسة التي قامت بها الأسمر (٢٠٠٠) هدفت إلى تعرف أثر فعالية برنامج تدريب على مهارات التواصل في زيادة قدرة الطالبات على تقديم المساعدة لزميلاتهن اللواتي لديهن اتجاهات سلبية نحو المدرسة، وتكونت العينة من (١٨ طالبة) في الصف السادس وقد تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية دربت الطالبات فيها

على مهارات التواصل، وضابطة لم تتلق الطالبات فيها أي تدريب، أما عينة الدراسة الثانية فتألفت من (٣٦ طالبة) ممن لديهن اتجاهات سلبية نحو المدرسة، وقد قسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وقد قدمت لها المساعدة من قبل الطالبات المدربات على مهارات التواصل، ومجموعة ضابطة لم تتلق أية مساعدة، وقد أظهرت النتائج أن لبرنامج التدريب على مهارات التواصل أثرا في تغيير الاتجاهات نحو المدرسة بشكل إيجابي لدى المجموعة التجريبية.

وأجرى زنك ولترل (Zinnck & Littrell, 2000) دراسة على عينة من الطالبات المراهقات لمعرفة مدى تأثير المجموعة الإرشادية والتدريب على أساليب تحمل الطالبة لأعباء الواجبات، وتحسين مهارات التواصل، اشتملت عينة الدراسة على (٣٥) طالبة، تتراوح أعمارهن بين (١٥–١٨) سنة، وأعد برنامج لتحسين مهارات التواصل، وأظهرت النتائج تحسن في مهارات التواصل لديهن، وفي القدرة على تعرف حاجات الآخرين الشخصية ومقاصدهم، والتعبير عن حاجاتهن، وأيضا تحسن في العلاقات مع الوالدين والمعلمين والإدارة المدرسية، وأكدت نتائج دراسة فانتوزو ومانز واتكنز ومايرز (Fantuzzo, Manz, Atkins, & Meyers, 2005) اثر معالجة الانسحاب الاجتماعي بين ٨٢ من أطفال المدارس الأفارقة الأمريكيين، وأن برنامج معالجة الزملاء أدى إلى زيادة التفاعل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المنسحبين اجتماعيا.

يلاحظ من الدراسات السابقة إثبات على فعالية استخدام برامج علاجية تعتمد على برنامج "الزميل المساعد" للتدريب على المهارات الاجتماعية، وتقديم المساعدة للزملاء لحل مشكلاتهم، وتقديم مهارات اجتماعية إيجابية للعمل كنماذج لأداء أدوار في المواقف الاجتماعية، وتوضح المهارات التي يجب أن تتوافر لدى الزميل المساعد، والتي تم الاعتماد عليها في تطوير برنامج الزميل المساعد في الدراسة الحالية، خاصة التي تساعد في جعل هؤلاء الطلبة الزملاء المساعدين نماذج إيجابية يمكن الاعتماد عليها في تطوير سلوك الطلبة الآخرين في التغلب على مشكلاتهم أو تعديل سلوكهم. كما توضح أن الاهتمام ببرامج الإرشاد من خلال الزملاء المساعدين يعمل على تحسين قدراتهم على التفاعل الاجتماعي والقدرة على تكوين العلاقات الشخصية.

وتم الاستفادة من هذه الدراسات في تصميم أداة مهارات التواصل، ومقياس سلوك العزلة، وفي وضع برنامج مساعدة الزميل إذ تم اختيار برنامج مايريك وبومان (Myrick & Bowman, 1981) لكونه برنامجا ملائما ويتناسب مع المرحلة العمرية طلبة الصف الثامن، حيث أن هذا البرنامج أعد للطلبة من الصف الرابع وحتى الصف الثامن، ويعرض هذا البرنامج التدريبي جلسات يتعلم فيها الفرد كيف يتلقى المساعدة وكيف يقدمها، ويساعد الطلبة الآخرين على أن يتعرفوا على مشاعرهم وأفكارهم بشكل أفضل، ويعلمهم أسلوب حل المشكلات، ومساعدتهم في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، وكيف يتواصلون مع الآخرين.

مشكلة الدراسة

إن العزلة من أنماط السلوك السلبي التي تظهر عند طالبات مرحلة المراهقة ممن هن في الصف الثامن، وهي بحاجة إلى تحسين أساليب تواصلهن من خلال برنامج إرشاد جمعي من خلال الزميلات بما يساعد في خفض سلوك العزلة لديهن.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعي من خلال الزميلات لخفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي اللواتي تمت مساعدتهن من قبل زميلات مساعدات مدربات على مهارات التواصل. ويتضمن البرنامج تدريبات و واجبات تدعم هدف كل جلسة من جلسات البرنامج.

فرضيتا الدراسة

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات التواصل عند مستوى (α < ٠,٠٥) بين الزميلات المدربات على برنامج إرشاد تدريبي "كيف تصبحين زميلة مساعدة" والزميلات اللواتي لم يتلقين أي تدريب على البرنامج.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط سلوك العزلة عند مستوى (α < ٠,٠٥) بين الطالبات اللواتي تلقين المساعدة من قبل زميلاتهن المدربات على مهارة التواصل والطالبات اللواتي لم يتلقين مثل هذه المساعدة.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تعد إضافة جديدة إلى برامج الإرشاد، إذ يعتمد برنامج الإرشاد المستخدم فيها على التدريب على معالجة مشكلة يعاني منها طالبات في مدارس أخرى من مدارس الأردن، إذ إنه يمكن استخدامه لتحسين أسلوب التواصل من خلال الطالبات اللواتي يتم تدريبهن ليكن زميلات مساعدات في تدريب الطالبات اللواتي يعانين من شعور العزلة، خاصة أن هذه المشكلة منتشرة بين الطالبات المراهقات. والدراسات التي تناولت خفض العزلة بين الطلبة محدودة عموما في الأردن.

محددات الدراسة

إن محددات نتائج هذه الدراسة، ترتبط بالعينة الخاضعة للبرنامج ومجتمع هذه الدراسة، على الرغم أنه يمثل منطقة جغرافية، فإنه انحصر في مدرسة واحدة، مما يعد محددا في تعميم النتائج على بقية مدارس المملكة، وينحصر التعميم على عينة مماثلة لطالبات هذه المدرسة اللواتي طبقت عليهن الدراسة، من حيث المرحلة العمرية التي كانت (١٣) سنة، والمرحلة الدراسية وهي مرحلة الصف الثامن الأساسي، كما أن النتائج محددة بأدوات الدراسة والبرنامج الإرشادي.

مصطلحات الدراسة

الزميل المساعد: تستخدم مصطلحات مختلفة لوصف الزميل المساعد مثل الزميل المراقب، الزميل القائد، الأخ الأكبر، أو الأخت الكبرى، الزميل المرشد. ولكن الفكرة الرئيسة هي تدريب مجموعة من الطلبة على مهارات التواصل لمساعدة طلبة آخرين لديهم صعوبة في التواصل. وعرف مايرك وبومان (Myrick & Bowman, 1991) الزميل المساعد بأنه الطالب الذي يستخدم أساليب ومهارات مساعدة الطلبة الآخرين لإعادة التفكير بمشاعرهم وأفكارهم ومعتقداتهم، وليكتشفوا البدائل للمواقف، ويتخذوا القرارات ويتحملوا فيها المسؤولية، منها أساليب اكتساب مهارات جديدة في حياتهم اليومية.

برنامج الزميل المساعد: يستخدم هذا البرنامج لمساعدة الذين لديهم سلوك العزلة، وفق برنامج قائم على مبدأ الاستماع الفعال، وإعادة تلخيص للمشاعر المصاحبة للمضمون الفكري اللفظي، ويحقق مساعدة زميله، وذلك من خلال إكسابهم مهارات التواصل والتي تؤدي إلى بناء علاقة بينهما وتدفع الطرفين للوصول إلى حل المشكلة (Helen & Patti, 2000). واعتمد في إعداد برنامج الزميل المساعد في هذه الدراسة على برنامج مايرك وبومان (Myrick & Bowman, 1991) الذي يتضمن اثنتي عشرة جلسة، تشتمل على التدريب على مهارات المساعدة، ومهارات التواصل ومهارة الاستماع الفعال، ومهارة التقمص العاطفي.

العزلة: تؤدي العزلة إلى الشعور بعدم السعادة والتشاؤم، والإحساس القهري بالعجز أو عدم الكفاءة في التواصل الاجتماعي، ويتجنب الأفراد المنعزلون الآخرين ويمتنعون عن التفاعل الاجتماعي معهم بشكل متعمد. ويرى داود وحمدي (١٩٩٦) بأن الخوف من الآخرين هو سبب قوي للعزلة، ويأخذ أشكالا" متعددة، ويؤدي إلى الرغبة في الهرب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين.

مهارات التواصل: وذكر مكاوي والسيد (١٩٩٨) أن التواصل يعني نقل الأفكار والمعلومات والاتجاهات بين الأفراد والجماعات، وأن الإرشاد الجمعي يعد من الأساليب المهمة التي تساعد على التغلب على العزلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي للمجموعتين (اختبار قبلي/بعدي/ متابعة) في هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعي (البرنامج التدريبي من خلال الزميلات المدربات على مهارات الزميلة المساعدة) في خفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي اللواتي يعانين من سلوك العزلة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن الأساسي في إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة، وقد بلغ عددهن (١٤٠) طالبة متوسط أعمارهن (١٣) سنة تقريبا. تم اختيار عينتي الدراسة الأولى والثانية عن طريق العينة المتيسرة، ووجود تسهيلات لتطبيق إجراءات الدراسة.

عينة الدراسة الأولى: تكونت من الطالبات اللاتي حصلن على درجات في (الربع الأدنى على مقياس العزلة) من درجات الطالبات اللواتي طبق عليهن المقياس. أي حصول الطالبات على درجة منخفضة في درجات مقياس العزلة بحيث تكون علامتها (١٠٠) فأقل، بالإضافة إلى أن تصف الطالبة نفسها بأنها غير منعزلة اجتماعيا، وأن تبدي الطالبة موافقة شفوية مبدئية على الاشتراك في البرنامج. وقد بلغ عدد الطالبات اللواتي تنطبق عليهن الشروط السابقة (٢٠) طالبة، وتم توزيع هذه العينة توزيعا عشوائيا باستخدام طريقة الأرقام العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، المجموعة التجريبية: تكونت هذه المجموعة من (١٠) طالبات خضعت هذه المجموعة لبرنامج إرشاد جمعي للتدريب على مهارات التواصل. أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (١٠) طالبات، ولم تتلق أي نوع من التدريب. وتعرف عدم وجود فرق في سلوك العزلة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام تحليل التباين لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات التواصل، باستخراج قيمة "ف" واتضح أنها غير دالة إحصائيا.

عينة الدراسة الثانية: تألفت العينة من الطالبات اللواتي حصلن على درجات أعلى في مقياس العزلة وهن من (الربع الأعلى) من درجات الطالبات اللواتي طبق عليهن مقياس العزلة، وهن (٤٠) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، بالإضافة إلى أنهن أبدين موافقة شفوية مبدئية على الاشتراك في البرنامج، وقد تم توزيع العينة عشوائيا باستخدام طريقة الأرقام إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وتكونت هذه المجموعة من (٢٠) طالبة، وقد قدمت لها المساعدة من قبل الزميلات المساعدات أي الطالبات المدربات على مهارات التواصل. والمجموعة الضابطة، تكونت هذه المجموعة من (٢٠) طالبة، ولم تتلق أي نوع من المساعدة. وتم التعرف على عدم وجود فرق في سلوك العزلة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام تحليل التباين لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس العزلة. باستخراج قيمة "ف" حيث بلغت (٠,٠٣٥) وهي غير دالة إحصائيا.

أدوات الدراسة

تم استخدام ثلاث أدوات في هذه الدراسة، هي: البرنامج التدريبي، ومقياس مهارات التواصل، ومقياس العزلة:

أولا: البرنامج التدريبي

أعد البرنامج التدريبي بالاعتماد على كتاب الصديق المساعد (Becoming a Friendly Helper) والذي وضع من قبل مايريك وبومان (Myrick & Bowman, 1981)، ويتضمن البرنامج ١٢ جلسة تتدرب فيها الطالبة على مجموعة من المهارات حتى تصبح صديقة مساعدة للطالبات الأخريات. ومن خلال الجلسات التي يتألف منها البرنامج تكتسب الطالبة خصائص الصديقة المساعدة وتصبح جزء من شخصيتها. وقد أعد هذا البرنامج خصيصا لطلبة الصف الرابع وحتى الثامن الأساسي. وتقوم فكرة البرنامج على تدريب الطلبة في الصف الثامن الأساسي على مهارات التواصل، والتي تعد أساسا في عملية التفاعل الاجتماعي والعلاقات الشخصية، ويرتكز هذا البرنامج من الناحية النظرية على العلاج المتمركز حول الشخص لصاحبه كارل روجرز (Carl Rogers) حيث بنيت مهارات التواصل في هذا البرنامج على مبدأ الاستماع الفعال، وإعادة تلخيص للمشاعر المصاحبة للمضمون اللفظي، وأنه من خلال مهارات التواصل تستطيع الطالبة مساعدة زميلتها. ويهدف البرنامج من خلال تطبيقه إلى إكساب الطالبة الزميلة المساعدة المهارات الآتية:

١- مهارات الزميلة المساعدة لتصبح أكثر قدرة على تقديم المساعدة للطالبات الأخريات بطريقة فعالة.

٢- مهارات التواصل، التي تساعد على توفير فرص أكثر لملاحظة الطالبات اللواتي بحاجة لمساعدة من قبل زميلة مدربة.

٣- مهارة حل المشكلات حتى يكون لهن دور فعال في مساعدة الطالبات اللواتي يعانين من مشكلة العزلة.

٤- مهارة تمييز ذاتها وذات الآخرين عند كل من الزميلة المساعدة والطالبة التي تعاني من الشعور بالعزلة، وهذا يساعد على الوصول إلى تقدير إيجابي للذات، واكتشاف الفروق الفردية، من خلال عرض الخصائص الشخصية المميزة للطالبة.

وللتأكد من صدق محتوى البرنامج ومدى ملاءمته لطالبات الصف الثامن الأساسي، و وضوحه وإمكانية الطالبات الاستفادة منه، فقد تم عرضه على سبعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد وثلاثة ممن يحملون درجة الماجستير في الإرشاد ويعملون في الإرشاد مع طالبات من الصف الثامن الأساسي، وأبدوا بعض المقترحات والملاحظات حول البرنامج والتي تم الأخذ بها. إلا أنهم اتفقوا على مناسبة البرنامج مع هدف الدراسة وملاءمته للمرحلة العمرية للطالبات موضوع الدراسة.

طبق البرنامج التدريبي من خلال الالتقاء بالطالبات المتدربات أسبوعيا لمدة ساعة على مدى اثنى عشر أسبوعا تم خلالها تدريب الطالبات على مهارات التواصل عن طريق تنظيم الذات بطريقة شعورية وإحداث التكيف النفسي الاجتماعي من خلال مشاهدة نماذج وتقليدها بشكل حر. إذ تم خلاله طرح طرق التوصل إلى حل المشكلات التي تم التدريب عليها في كل جلسة، وبعد إتقان المهارات، قامت الطالبات المدربات على مهارات التواصل

والتي من خلالها اكتسبن صفات الزميلة المساعدة بتقديم المساعدة للطالبات اللواتي لديهن عزلة، حيث كلفت كل طالبة مدربة الزميلة المساعدة بمساعدة طالبتين ممن يعانين من العزلة لتقدم لهن المساعدة. على أن يتم اللقاء بكل طالبة من الطالبات اللاتي يعانين من العزلة مرتين أسبوعيا ولمدة ساعة على مدى ستة أسابيع، وكان يتم في كل جلسة التركيز على مهارات محددة تدربت عليها الزميلة المساعدة، وأصبحت صفة تتصف بها حتى تكون نموذجا يحتذى به، أي تقوم الزميلة المساعدة بتدريب الطالبات على المهارات التي تدربت عليها، وخلال هذه الأسابيع كانت الباحثة تلتقي بالطالبات لمدة ساعة أسبوعيا لمناقشة ما تم القيام به حول المهارات الإرشادية للأسبوع الماضي، والاتفاق على المهارات المراد التعرض لها في الأسبوع الحالي واللاحق. وفيما يأتي ملخص لجلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: التعارف: هدفت هذه الجلسة إلى بناء علاقة بين المرشدة التي قامت بالإشراف على تطبيق البرنامج والطالبات المشاركات في البرنامج التدريبي، كما تم تعريف الأعضاء على بعضهن ببعض، ومن ثم التعريف بالبرنامج وأهدافه وتوضيح مفهوم الصديقة المساعدة، إضافة إلى مناقشة توقعات الطالبات المشاركات من هذه المهمة.

الجلسة الثانية: مفهوم الزميلة المساعدة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الطالبات المشاركات بفهوم الزميلة المساعدة، وتعرف صفات الزميلة المساعدة، والتدريب على هذه الصفات لتكون جزء من شخصيتها بوصفها زميلة مساعدة.

الجلسة الثالثة: الاستماع الفعال: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف مهارة الاستماع الفعال والتدريب على هذه المهارة، والتي تضمنت التدريب على السلوك الحضوري وكيفية إدراك المشاعر والاتصال البصري، وتعرف هذه المهارة من خلال: النظر إلى الشخص المتحدث، والانتباه إلى كلماته، ومشاعره، وإعطاء تغذية راجعة للشخص الآخر لتوضح له بأنك تدرك ما يقوله ويتم ذلك من خلال طرح عدد من الأمثلة ومناقشتها.

الجلسة الرابعة: تعرف المشاعر: هدفت هذه الجلسة إلى تعرف أنواع المشاعر التي تصاحب الحديث وتدريب الزميلة على التمييز بين هذه المشاعر، وتعرف مهارة عكس المشاعر وإعادة محتوى الحديث.

الجلسة الخامسة: تقديم الاستجابات المساعدة: هدفت هذه الجلسة إلى تعرف المهارة الثانية من مهارات التواصل، وهي تقديم الاستجابات المساعدة، والتي تمت من خلال تدريب الطالبات على كيفية طرح الأسئلة المفتوحة، أو تلخيص ما يقوله الشخص المتحدث، وتوضيح الأفكار التي جاءت في الحديث، أو التركيز على المشاعر. وتم ذلك من خلال طرح الأمثلة ولعب الدور والنمذجة.

الجلسة السادسة والجلسة السابعة: المساعدة في حل المشكلات: هدفت هاتان الجلستان إلى توضيح وتعريف المقصود بالمشكلة وكيفية حل المشكلة، بعرض نموذج حل المشكلة والذي تضمن خمس خطوات وهي: تحديد المشكلة، ما الذي يمكن القيام به أو عمله لحل المشكلة؟ ما الذي يمكن القيام به من بدائل لحل المشكلة؟ وماذا يمكن أن يحدث؟ ما هي

الخطوات التالية؟ كيف يتم تنفيذ هذه الخطوة؟ ويتم ذلك من خلال طرح مشكلة والقيام بحلها حسب الخطوات المذكورة أعلاه من خلال النمذجة ولعب الدور.

الجلسة الثامنة: تقديم التغذية الراجعة: هدفت هذه الجلسة إلى توضيح معنى التغذية الراجعة التي تعتمد إعادة تلخيص للمشاعر المصاحبة للمضمون اللفظي، وعلى تنظيم الذات بطريقة شعورية، وإزالة الإحساس بالتوتر ليحدث التكيف النفسي الاجتماعي والتواصل، والتغذية الراجعة هنا تشكل ردود الأفعال، وتبين كيف يبدو كل طرف للآخر في عملية التواصل. ويتم قيام الزميل بعرض نموذج يتضمن خصائص التغذية الراجعة والذي يشير إلى تحديد ما يراه ويسمعه الفرد، ثم الانتقال إلى الحديث عما يشعر به فقط، والحديث عن الخطوة التي يريد القيام بها نتيجة لهذه المشاعر. ثم التعبير عن المشاعر بعد تقديم التغذية الراجعة، ثم الانتقال إلى الحديث عن مشاعر أخرى وهكذا.

الجلسة التاسعة والجلسة العاشرة: النظر للذات وللآخرين: هدفت هاتان الجلستان إلى أن تتعرف الطالبة المشاركة في البرنامج التدريبي على خصائصها الشخصية ومشاعرها، وكيف تنظر لذاتها وصورتها الجسمية، ومعتقداتها، واتجاهاتها، ومهاراتها، وقدراتها، وكيف تنظر أيضا لذاتها بين الآخرين. من خلال طرح الأسئلة والمناقشة.

الجلسة الحادية عشرة: أدوار الزميلة المساعدة: هدفت هذه الجلسة إلى أن تتعرف الطالبة المشاركة في البرنامج التدريبي على الأدوار التي تقوم بها الزميلة المساعدة ومناقشتها وتوضيحها من خلال نموذج يعرض هذه الأدوار وهي: كيفية التعامل مع الطالبات بشكل فردي، أن تكون معلمة حيث تقدم المساعدة في المواقف المختلفة، أن تكون صديقة لمن ليس لديهن صديقات، أن تقوم بمهمة القائدة لمجموعات صغيرة. وتم ذلك من خلال المناقشة وطرح الأسئلة.

الجلسة الثانية عشرة: وهي الجلسة الختامية: هدفت هذه الجلسة إلى تلخيص ما تم التدريب عليه من مهارات التواصل، والتأكيد على الهدف الرئيس لهذا البرنامج، وهو ما تعلمته واكتسبته الطالبات المشاركات في البرنامج من مهارات التواصل، والذي سيجعلهن قادرات على تقديم المساعدة للطالبات اللواتي لديهن مشكلة العزلة، وكذلك مناقشة مدى استفادتهن الذاتية لما تعلمنه من مهارات. ومناقشة مدى قدرتهن على تطبيق هذه المهارات على زميلاتهن لمساعدتهن في التغلب على سلوك العزلة.

ثانيا: مقياس مهارات التواصل

تم إعداد مقياس مهارات التواصل وتطويره بالاعتماد على كتاب الزميل المساعد، الذي اختيرت فقراته بناء على فلسفة نظرية التمركز حول شخص لكارل روجرز، وخصائص الزميل المساعد الموضحة في كتاب الصديق المساعد لمايريك وبومان (Myrick & Bowman, 1981)، والأهداف التي بنى عليها برنامج الزميل المساعد. وتم إعادة صياغة فقراته بما يلائم طالبات الصف الثامن الأساسي والغرض الذي أعدت له.

يتألف المقياس من عشر فقرات قسمت إلى بعدين: البعد الأول: يقيس القدرة على تقديم الاستجابات المساعدة وهي: طرح الأسئلة المفتوحة، وتلخيص ما يقوله الشخص المتحدث وتوضيح الفكرة الرئيسة، والتركيز على مشاعر الشخص المتحدث. والبعد الثاني: يقيس القدرة على استخراج المعنى الذي يقصده الشخص المتحدث واستخراج المشاعر المصاحبة للمضمون اللفظي والفكري. تتطلب الإجابة عن هذا المقياس أن يقرأ المفحوص كل فقرة بالنسبة للبعد الأول، واستخدام واحدة من الاستجابات، وطرح الأسئلة أو التلخيص للفكرة أو التركيز على المشاعر، ويتم تقييم الاستجابات بإعطاء علامة إذا استخدمت الزميلة المساعدة واحدة من الاستجابات. ولا تعطى علامة إذا لم تتطابق إجابتها مع الاستجابات المساعدة.

أما تقييم البعد الثاني: فإنه يتم من خلال أن تعطى الطالبة علامتين إذا كانت إجابتها عن المعنى والمشاعر صحيحة، وتعطى الطالبة علامة واحدة إذا كانت إجابتها عن المعنى أو المشاعر. ولا تعطى أي علامة إذا كانت إجابتها خاطئة.

صدق مقياس مهارات التواصل

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على سبعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس، أو الإرشاد من أقسام علم النفس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية وجامعة مؤتة، وثلاثة مرشدين ممن يحملون درجة الماجستير في الإرشاد ويعملون مع طالبات المرحلة الأساسية، وأيد جميع المحكمين مناسبة الفقرات للغايات التي وضعت من أجلها، وللمرحلة العمرية لطالبات (متوسط العمر ١٦ سنة) موضوع الدراسة، وأنه ليس هناك مصطلحات تتعارض مع بيئة المجتمع الأردني. ويتكون المقياس من (٥٧) فقرة)، وطبق المقياس على عينة من (٥٠) طالبة في مدرسة أخرى غير المدرسة التي طبق عليها برنامج الزميل المساعد، بهدف التأكد من فهم بنود المقياس، وملائمة صياغة الجمل للفئة العمرية التي تستهدفها الدراسة.

ثبات مقياس مهارات التواصل

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بفاصل أسبوعين على (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي من غير أفراد عينة الدراسة. وبلغ معامل الارتباط بطريقة الإعادة (٠,٦٢).

ثالثا: مقياس العزلة

اعتمد في الدراسة الحالية على مقياس العزلة الذي طبق على البيئة الأردنية من قبل قطامي وعلاء الدين (١٩٧٨) لدراسة مشكلة العزلة لدى طالبات الجامعة الأردنية، والذي قام بتطويره المصري (١٩٩٤) لدراسة الشعور بالعزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى، ويتضمن المقياس (٥٧) فقرة، (١٧) فقرة ذات اتجاه إيجابي بمعنى أن من يوافق على هذه الفقرة

توصف حالته بأنه لا يعاني من الشعور بالعزلة، و(٤٠) فقرة اتجاهها سلبي بمعنى أن من يوافق عليها توصف حالته بأنه يعاني من العزلة. وتم استخدامه في الدراسة الحالية بعد حذف (١١) فقرة بناء على ملاحظات المحكمين، لضعف ارتباطها بمشكلة العزلة.

ويتألف مقياس العزلة المعدّل في الدراسة الحالية من (٤٦) فقرة، منها (٨) فقرات ذات اتجاه إيجابي، و(٣٨) فقرة ذات اتجاه سلبي، وقد صيغت كل فقرة منها على شكل جملة اتبعت بسلم إجابة يتكون من خمس إجابات وهي: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، غير متأكد (٣ درجات)، غير موافق (٢ درجتان)، غير موافق بشدة (١ درجة) بالنسبة للإجابة عن الفقرات السالبة، وعكس الدرجات بالنسبة للإجابة عن الفقرات الموجبة. وتتراوح العلامة الكلية على هذا المقياس من (٤٦ –٢٣٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى الشعور بالعزلة بينما تشير الدرجة الدنيا إلى عدم الشعور بالعزلة.

صدق مقياس العزلة

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرض الفقرات على سبعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس، أو الإرشاد ويعملون في أقسام علم النفس، أو الإرشاد في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية أو جامعة مؤتة، وثلاثة مرشدين ممن يحملون درجة الماجستير في الإرشاد ورؤساء أقسام الإرشاد في وزارة التربية، وقد أكد جميع المحكمين على أن فقرات المقياس من حيث الصياغة تتناسب مع المرحلة العمرية للمفحوصات، وهن طالبات الصف الثامن الأساسي.

ثبات مقياس العزلة

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بفاصل زمني أسبوعين على (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي من غير أفراد عينة الدراسة. وبلغ معامل الارتباط بطريقة الإعادة (٠,٨٣).

إجراءات التنفيذ

بعد أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم ومديرة المدرسة لتطبيق البرنامج الإرشادي، تمت الإجراءات الآتية:

– تحديد الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس العزلة وتقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتحديد مجموعة الزميلات المساعدات، وهن الطالبات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات على مقياس العزلة، ولديهن الرغبة في تلقي التدريب وتقديم المساعدة، وتقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وطبق اختبار قبلي لمقياس مهارات التواصل على الزميلات المساعدات (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

– تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية للعينة الأولى (مجموعة الزميلات

المساعدات) بمجموع (١٢) جلسة، جلسة واحدة أسبوعيا مدة كل جلسة ساعة، تم ذلك خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

– تطبيق اختبار بعدي لمقياس مهارات التواصل بعد انتهاء البرنامج التدريبي لقياس التغير، ثم بعد أسبوعين تم تطبيق اختبار المتابعة (للمجموعة التجريبية والضابطة).

– توزيع الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس العزلة (المجموعة التجريبية للعينة الثانية) على الطالبات المدربات لتقديم المساعدة لهن من خلال اللقاء مرتين أسبوعيا ولمدة ستة أسابيع، وذلك في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٣/٢٠٠٤

– متابعة عمل الزميلات المساعدات من خلال عقد اجتماعات أسبوعية مع الزميلات المساعدات لمناقشة ما تم عمله خلال الأسبوع، ومعرفة الصعوبات التي واجهتهن، وتحديد ما سيتم تطبيقه من مهارات في الأسبوع المقبل. كما كان يتم الاجتماع أسبوعيا بالطالبات اللواتي قدمت لهن المساعدة لأخذ تغذية راجعة منهن عن المساعدة المقدمة لهن.

– تطبيق اختبار بعدي لمقياس العزلة على الطالبات اللواتي لديهن العزلة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ثم تطبيق اختبار المتابعة بعد أسبوعين.

الأساليب الإحصائية

للكشف على مدى التغير ولإظهار أثر المعالجة على المجموعة التجريبية، في العينة الأولى، وعلى المجموعة التجريبية، في العينة الثانية، وبعد الحصول على درجات الطالبات على المقياسين مهارات التواصل والعزلة، استخرجت المتوسطات لكل من المجموعتين على كل من الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة للعينتين. ومن أجل معرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة للعينيتين فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال الإجابة عن فرضيتي الدراسة:

أولاً: نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مهارات التواصل عند مستوى (α =٠,٠٥) بين الزميلات المدربات على برنامج إرشاد تدريبي "كيف تصبحين زميلة مساعدة" والزميلات اللواتي لم يتلقين أي تدريب على البرنامج".

للإجابة عن الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس مهارات التواصل لدى الزميلات المساعدات، والتي يوضحها الجدول رقم (١) الآتي.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة الزميلات المساعدات في القياس القبلي والبعدي والمتابعة على مقياس مهارات التواصل

متغيرات الدراسة	مهارات التواصل للمجموعة التجريبية			مهارات التواصل للمجموعة الضابطة		
	قبلي	بعدي	متابعة	قبلي	بعدي	متابعة
المتوسط	٥,٨	١٠,٦	١٢,٦	٥,٢	٥,٥	٥,٨
الانحراف المعياري	٠,٩١	١,٥٠	٠,٩٦	١,٠٣	١,٠٨	٠,٨٧

يتبين من المتوسطات المبينة في الجدول رقم (١) أن متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية لدى الزميلات المساعدات المدربات قد ارتفع من (٥,٨) في القياس القبلي إلى (١٠,٦) في القياس البعدي و(١٢,٦) في المتابعة (حيث إن المتوسط الأعلى يشير إلى اكتساب مهارات التواصل). أما المجموعة الضابطة فلم يظهر أي تغير في متوسطاتها وبقيت نتائجها متقاربة في المتوسط للقياس القبلي . ولإيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي، فقد أجري تحليل التباين المشترك لمقياس مهارات التواصل والجدول رقم (٢) يوضح نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاختبار القبلي والبعدي .

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لزميلات المساعدات في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل المشترك	٢٨,٢٨١	١	٢٨,٢٨١	٣٢,٧٢	٠,٠٠٠
المعالجة	٤,٠٤٤	١	٤,٠٤٤	٤,٦٧٨	٠,٠٤٥
الخطأ	١٤,٦٩٤	١٧	٠,٨٦٤		
الكلي	٦٢٤,٠٠٠	١٩			

يتبين من الجدول رقم (٢) أن هناك فرقا بين متوسطات المتابعة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) للزميلات المساعدات المدربات. إذ إن نتائج تحليل التباين توضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث بلغت قيمة ف (٤,٦٧٨) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ولمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لفترة زمنية معينة، تمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية، وطبق عليهن مقياس مهارات التواصل مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من القياس البعدي. ولمعرفة إذا كان الفرق بين المتوسطات دال إحصائيا فقد أجري تحليل التباين المشترك. والجدول رقم (٣) يبين نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين التطبيق البعدي والمتابعة، للعينة التجريبية للقياس البعدي والمتابعة لمقياس مهارات التواصل.

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين المشترك بين التطبيق البعدي والمتابعة لزميلات المساعدات لمقياس مهارات التواصل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل المشترك	٣,٥٧٦	١	٣,٥٧٦	٢,١٤٥	٠,١٦١
المعالجة	١,٨٣٣	١	١,٨٣٣	١,١٠٠	٠,٣٠٩
الخطأ	٢٨,٣٤٠	١٧	١,٦٦٧		
الكلي	١٤٥٧,٠٠٠	١٩			

تشير نتائج تحليل التباين المشترك المبينة في الجدول رقم (٣) إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والمتابعة لمقياس مهارات التواصل لزميلات المساعدات في العينة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ف" (١,١٠٠) وهي غير دالة إحصائيا.

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية لدى الزميلات المدربات في مهارات التواصل. تعزو الباحثتان ذلك إلى البرنامج التدريبي" الزميلة المساعدة" الذي تم تطبيقه، إذ كان له أثر إيجابي على مهارات التواصل لدى الطالبات اللواتي تلقين التدريب، حيث زادت متوسطاتهن بعد التدريب على مقياس التواصل على متوسطات الطالبات اللواتي لم يتلقين مثل هذا التدريب زيادة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥)، مما يدل على انتقال أثر التدريب في المجموعة التجريبية. أما المجموعة الضابطة فلم يظهر لديهن أي تحسن ذى دلالة، وبذلك تكون قد تحققت الفرضية الأولى. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة موري وآخرين (Morey et al, 1989) ونتائج دراسة الأسمر (٢٠٠٠) التي استخدمت برنامجا إرشاديا للتدرب على مهارات التواصل لدى الزميلة المساعدة بالتدريب على مهارات تقديم المساعدة للآخرين، والاستجابات المساعدة، والاستماع الفعال، والتغذية الراجعة، والنظر للذات وللآخرين. ونتائج دراسة زنك ولترل (Zinck & Littrell, 2000) ودراسة فانتوزو (Fantuzzo, et al, 2005) والتي قاما فيها بتدريب مجموعة من الطالبات على برنامج الزميلة المساعدة لتحسين مهارات التواصل بالاعتماد على تطوير القدرة على مساعدة الآخرين، والاستماع الفعال، والقدرة على التعبير وأيضا تحسين العلاقات مع الآخرين.

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط سلوك العزلة عند مستوى (٠,٠٥) بين الطالبات اللواتي تلقين المساعدة من قبل زميلاتهن المساعدات المدربات، والطالبات اللواتي لم يتلقين مثل هذه المساعدة".

للإجابة عن الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للمجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس العزلة لدى الطالبات اللواتي يعانين من سلوك العزلة على القياس القبلي والبعدي والمتابعة، والتي يوضحها الجدول رقم (٤) الأتي.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة من الطالبات في القياس القبلي والبعدي والمتابعة على مقياس العزلة .

متغيرات الدراسة	سلوك العزلة لدى المجموعة التجريبية			سلوك العزلة المجموعة الضابطة		
	قبلي	بعدي	متابعة	قبلي	بعدي	متابعة
المتوسط	١٦٥,٥٥	١٥٢,٠٥	١٤٥,٩٥	١٦٤,٩٠	١٦٩,٧٠	١٦٧,٣٠
الانحراف المعياري	١١,٦٠	٢٢,٩٧	١٨,٦٦	١٠,٣٩	١٤,١٠	١١,٧١

يتبين من المتوسطات في الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية قد انخفض من (١٦٥,٥٥) في القياس القبلي إلى (١٥٢,٠٥) في القياس البعدي وإلى (١٤٥,٩٥) في المتابعة، (حيث إن الانخفاض في المتوسط يشير إلى انخفاض درجة الشعور بالعزلة). أما المجموعة الضابطة فلم يظهر فيها وجود تغيير إذ بقيت متوسطتها للقياس القبلي والبعدي والمتابعة متقاربة. ولمعرفة إن كان الفرق بين المتوسطات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائيا، أجري تحليل التباين المشترك ويبين الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين المشترك لعلامات الطالبات على مقياس العزلة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الطالبات في القياس القبلي والبعدي على مقياس العزلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل المشترك	٥٧١٨,٥٦	١	٥٧١٨,٥٦	٨٠,٦٥	٠,٠٠٠
المعالجة	٤٤٠,٢٤٩	١	٤٤٠,٢٤٩	٦,٢١٠	٠,٠١٧
الخطأ	٢٦٢٣,٠٧٧	٣٧	٧٠,٨٩٤		
الكلي	١٠٩٦٥٨٧,٠٠	٣٩			

تشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة. حيث بلغت قيمة ف (٦,٢١٠) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٢). ولمعرفة مدى استمرارية أثر المساعدة التي تلقتها المجموعة التجريبية لخفض سلوك العزلة بعد توقف البرنامج لفترة زمنية، تمت متابعة المجموعة التجريبية، وطبق مقياس العزلة على أفرادها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين على القياس البعدي. ولمعرفة إن كان الفرق بين المتوسطات دال إحصائيا أجري تحليل التباين المشترك، والجدول رقم (٦) يبين نتائج تحليل التباين المشترك للقياس البعدي والمتابعة على مقياس العزلة.

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق بين القياس البعدي والمتابعة لإجابات الطالبات على مقياس العزلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل المشترك	١٩,٣٦	١	١٩,٣٦	٠,١٤٥	٠,٧٠٥
المعالجة	٧٢,٧٣٧	١	٧٢,٧٣٧	٠,٥٤٦	٠,٤٦٥
الخطأ	٤٩٣٣,٣٠٧	٣٧	١٣٣,٣٣٣		
الكلي	١٠٥٢١٥٩,٠٠	٣٩			

تشير نتائج تحليل التباين المشترك المبينة في الجدول رقم (٦) إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والمتابعة لمقياس العزلة لدى الطالبات، حيث بلغت قيمة ف (٠,٥٤٦) وهي غير دالة إحصائيا.

فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تحسنا إيجابيا لدى المجموعة التجريبية من الطالبات اللاتي يعانين من العزلة عما هو لدى المجموعة الضابطة بالنسبة لشعور العزلة. فقد انخفض الشعور بالعزلة لدى الطالبات اللواتي تلقين المساعدة من قبل زميلاتهن المدربات عن الطالبات اللواتي لم يتلقين المساعدة، بحيث انخفض متوسط علامات الطالبات على مقياس العزلة لدى المجموعة التجريبية عن متوسط علامات الطالبات في المجموعة الضابطة. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) مما يدل على أنه يوجد أثر إيجابي للمساعدة التي قدمت من قبل الزميلات المدربات على برنامج الزميلة المساعدة للمجموعة التجريبية. أما المجموعة الضابطة فلم يظهر فيها أي تحسن ذى دلالة إحصائية على سلوك العزلة لديها، وبذلك تكون قد تحققت الفرضية الثانية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة الدراسة التي قام بها بومان ومايريك (Bowmma & Myrick, 1980) بتدريب مجموعة من الطلبة (بوصفهم مرشدين صغار) ليقدموا المساعدة لمجموعة من الطلبة الذين لديهم صعوبات في التكيف في المدرسة. حيث أظهرت النتائج تحسنا إيجابيا لدى الطلاب الذين قدموا المساعدة والذين تلقوا المساعدة، وذلك بتحليل التقييمات القبلية والبعدية. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الأخرى التي بحثت في مواضيع تتشابه مع موضوع البحث من حيث استخدام أدوات القياس والبرنامج التدريبي (الزميل المساعد). منها نتائج دراسة موري وآخرين (Morey et al 1980) ودراسة فوتس (Fouts,) 1985) ودراسة زنك ولترل (Zinck & Littrell, 2000)، واتفقت مع نتائج دراسة ميلر وآخرين (Miller, et al., 2003) التي أكدت بأن برنامج الزميل المساعد القائم على تدريب مجموعة من الأفراد على مهارات التواصل ليصبحوا قادرين على تقديم المساعدة للآخرين له أثر إيجابي في مفهوم الذات والسلوك للأفراد المدربين الذين قدموا المساعدة والأفراد الذين تلقوا المساعدة.

الاستنتاجات

أدى البرنامج الإرشادي التدريبي إلى مهارات ساعدت على إحداث التغيير الإيجابي لدى الطالبات، وإكسابهن القدرة على تقديم المساعدة، ومما زاد من فاعلية البرنامج اشتماله على مهارات التواصل المختلفة: الاستماع الفعال، والقدرة على حل المشكلات الخاصة، والقدرة على التعرف على الذات، والقدرة على تقديم المساعدة في حل مشكلات الآخرين، وتقديم التغذية الراجعة، والقدرة على تقديم الاستجابات المساعدة، وهذا قد ساعد في اكتساب الطالبات المشاركات خصائص وصفات إيجابية أصبحت إلى حد كبير جزءا من شخصياتهن. كذلك يرجع إلى طبيعة البرنامج المستخدم والذي تضمن مناقشات وأفكار ونشاطات معدة، فهي ساعدت على تنمية مفهوم الذات، وتنمية وتطوير المهارات الاجتماعية، و تقوية السلوك الاجتماعي، وزيادة التفاعل الاجتماعي، وهو ما أدى إلى خفض سلوك العزلة لدى الطالبات. وقد ساعد المرحلة العمرية التي تمر بها الطالبات على نجاح البرنامج إذ إن الطالبات يمرن بمرحلة المراهقة التي تمتاز بتأثير الرفيقات أو الشلة عليهن، مما يؤكد أهمية تفعيل دور الزميلات في مساعدة الطالبات الأخريات، وإيجاد الفرص التي تعمل على إكساب الطالبات مهارات المساعدة وحل المشكلات، وهذا أكد أن الطالبات المشاركات التي تدربن عليها في الجلسات الإرشادية استطعن توظيفها ونقلها إلى المواقف الحياتية، وكان لها أثر دال إحصائيا في تعديل كل من مهارات التواصل وسلوك العزلة، وله دور واضح في إنجاح البرنامج.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة نوصي بالآتي:

– إجراء المزيد من الدراسات حول مشكلة العزلة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة وعلى الجنسين.

– تدريب الطلبة على مهارات التواصل وخاصة مهارة الاستماع الفعال وأسلوب حل المشكلات، فكثير من مشاكل الطلبة قد تعود إلى افتقارهم لهاتين المهارتين.

– تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب الذكور لمعرفة مدى نجاح البرنامج الإرشادي في خفض سلوك العزلة لديهم.

– إجراء دراسات للكشف عن مدى فعالية برنامج الزميل المساعد في تقديم المساعدة لحل المشكلات الأخرى التي تواجه الطلبة سواء الأكاديمية أو الاجتماعية أو السلوكية.

– استخدام البرنامج (الزميلة المساعدة) من قبل المدارس بوصفها برنامج مساند لبرامج الإرشاد القائمة.

– تدريب المرشدين والمرشدات على البرنامج الإرشادي التدريبي (الزميل المساعد) من خلال ورش عمل من أجل تحضير مجموعات من الطلبة في المدرسة ليصبحوا (مرشدين مساعدين) ليكونوا عونا لهم في العملية الإرشادية.

– إجراء دراسة مقارنة بين الإرشاد من قبل المرشدة، والإرشاد من خلال الزميلة المساعدة لتعرف الأسلوب الأكثر فاعلية في معالجة مشكلة العزلة عند الطالبات.

المراجع

الأسمر، نهلة (٢٠٠٠). **أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين مهارة المرشد الزميل على التواصل ومساعدة الطلبة الذين يواجهون مشكلات تكيف مدرسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

الخولي، توفيق صالح (١٩٩٩). **أثر برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

داوود، نسيمة وحمدي، نزيه (١٩٩٦). **مشكلات الأطفال المراهقين وأساليب المساعدة فيها** (ط٢). عمان: الجامعة الأردنية.

الراعي، هدى (١٩٩٠). **أثر التنشئة الأسرية والحياة المدرسية في شعور طلبة المرحلة الثانوية بالوحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

سلامة، أحمد عبد العزيز (١٩٨٦). **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة** (ط١). الكويت: مكتبة الفلاح.

شريف، أحمد (٢٠٠٢). **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٩٤). **مبادئ الصحة النفسية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

اللاذقاني، محمد سامر (١٩٩٥). **أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج العقلي العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

مكاوي، حسن عماد. والسيد، ليلى حسين (١٩٩٨). **الاتصال ونظرياته المعاصرة** (ط١). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

المصري، إيناس رمضان (١٩٩٤). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٨). **حالات القلق الاجتماعي، برامج في تعديل السلوك** (ط١). عمان: مديرية الصحة المدرسية قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية.

Bowman, R. P. & Myrik, R. D. (1980). I'm a junior counselor, having lots of fun. **School Counselor, 28,** 31-38.

Bowman, R. P. & Myrick, R. D. (1987). Effects of an elementary school peer facilitator program on children with behavior problems. **School Counselor, 34,** 369-378.

Donahue, P. A. (1990). Helping adolescents with shyness. Applying the Japanese Morita therapy in shyness Counseling. **Psychological Abstract, 77,** 1519.

Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M. & Meyers, R. (2005). Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children. **Journal of Clinical Child and Adolescents Psychology, 34**(2), 320- 325.

Fouts, C. (1985). **A peer facilitator.** Led study Unit. USA: University of Florida Gainesville.

Helen, C. & Patti, W. (2000). **Peer support in action.** London: SAGE Publications EC2A4PU.

Jupp, J. J. & Griffiths, M. D. (1991). A self-concept change shying, socially isolated adolescents following social skills training of role plays. **Psychological Abstract, 78,** 21-22.

Link, W. J. (1991). The Effects of cognitive behavioral group interventions on loneliness. **Dissertation Abstract International, 51,** 2321-A.

Maya, D. E. & Mavig, A. (1987). Modification the behavior of a child manifesting extreme isolation with therapeutic intervention. **Psychological Abstract, 40,** 201.

Miller, M.C., Cooke, N.L. Test, D.V. & White, R. (2003). Effects of friendship circles on the social interactions of elementary age students. **Journal of Behavioral Education, 12**(3), 167-184.

Moely, B. E. & Lockman, J .J. (1988). Increasing social participation in pre-school social isolates. **Psychological Abstract, 75,** 532.

Morey, R. E., Miller, D. C., Fulton, R., Rosen, L. A., & Daly, J. L. (1989). Peer counseling: student served, problems discussed, overall satisfaction, and perceived helpfulness. **School Counseling, 39,** 137-143.

Myrick, R. D. & Bowman, R. P. (1981). **Becoming a friendly helper, a handbook for students facilitator**. Minneapolis: Educational Media Corporation.

Myrick, R. D. & Bowman, R. P. (1991). **Children helping children, teaching students to become friendly helpers.** Minneapolis: Educational Media Corporation.

Patterson, C. H. (1986). **Theories of counseling and psychotherapy** (4th ed.). New York: Harper and Row Publishers.

Rook, K. (1984). Promoting social bonding strategies for helping the lonely and socially isolated. **American Psychologist, 39,** 1389-1404.

Star, T. Z. (1987). Group social skills training, a comparison of two coaching programs. **Psychological Abstract, 74,** 569.

White Hill, M. B., Hersen, M., & Bellack, A. (1980). Conversation skills training for socially isolated children. **Behavior Research and Therapy, 18,** 717-225.

Zinck, K. & Littrell, J. (2000). Action research shows group counseling effective with at-risk, adolescent girls. **Professional School Counseling, 4,** 50-59.

67
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى

د. ليلى بنت عبدالله المزروع
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة أم القرى

فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى

د. ليلى بنت عبدالله المزروع
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة أم القرى

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز، والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (٢٣٨) طالبة من طالبات جامعة أم القرى؛ حيث تم اختيارهن عشوائيا، وقد تراوحت أعمارهن بين (١٧-٢٤) سنة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٥/ ١٤٢٦هـ حيث طبق عليهن ثلاثة مقاييس. وبعد تحليل بيانات الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق إحصائيا بين المتوسطات أسفرت الدراسة عن:

١- وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات دافعية الإنجاز، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني.

الكلمات المفتاحية: الذات، الدافعية، الانجاز، الذكاء، الوجداني.

* تاريخ تسلم البحث: ٢١/٥/٢٠٠٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٥/٢/٢٠٠٧م

المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

Self-efficacy and its Relation to Achievement Motivation and Emotional Intelligence of Umm Al Qura's University Female Students

Dr. Laila A. Al Mazroa
Dept of Psychology- College of Education
Umm Al-Qura's University

Abstract

This study was conducted to examine the relationship between self-efficacy with both achievement motivation and emotional intelligence on the other hand. The sample consisted of 238 female students randomly selected from the students of Umm Al Qura University during the second semester of the academic year 1425/1426. Students' ages varied from 17 to 24. The researcher has applied three scales. For data analyzing the researcher used the Pearson Correlation Coefficient and T-Test.

The results showed that there was a positive significant correlation among self- efficacy, motivation achievement, and emotional intelligence dimensions. Results also showed that there were statistical significant differences in both achievement motivation and emotional intelligence between high level and low level students in self efficacy in favor of those of high level in self- efficacy and emotional intelligence.

Key words: self-efficacy, motivation, achievement, emotional intelligence.

70
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى

د. ليلى بنت عبدالله المزروع
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة أم القرى

مقدمة الدراسة

يعد مفهوم فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا (Bandura, 1982) الذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكاريه أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية personal-efficacy ، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف.

ويرى شنك (Schunk, 1987) أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكثر في سبيل انجاز السلوك. كما يرى نوريش (Norwich, 1987) أن الفاعلية الذاتية ذات أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة، إلا أن هذا يرتبط بعوامل أخرى هي: (ظروف الأداء، وصعوبة المهمة، و الاستثارات).

وفاعلية الذات هي إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة، من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.

ويشير شنك (Schunk, 1987) إلى تأثير المدرسة في تنمية فاعلية الذات؛ حيث يرى أن عمل المدرسة يعد السياق الرئيس لتنمية القدرات المعرفية وتهذيبها، والمدرسة تعد البوتقة التي تطور كفاءة الأطفال المعرفية، واكتساب المعرفة، ومهارات حل المشكلات اللازمة للمشاركة الفعالة في المجتمع، وفي المدرسة يحدث باستمرار اختبار معارفهم وتفكيرهم وتقييمها ومقارنتها اجتماعياً عند إتقان الأطفال مهارات المعرفة، حيث يتنامى لديهم حسٌ بالفاعلية العقلية، إلى جانب العديد من المهارات الاجتماعية غير التعليم الرسمي.

ويؤكد باندورا (Bandura, 1997) أهمية مرحلة المراهقة في تنمية الفاعلية الذاتية حيث يرى أن لمرحلة المراهقة دورا" كبيرا" في تنمية الفاعلية الذاتية في التعامل مع المثيرات السيكولوجية الاجتماعية، حيث يؤثر النضج في البراعة الجسدية، ويكون لها أثر واضح على التخطيط الذاتي للكفاءة في المجال الجسماني والسيكولوجي، ولذلك يرى كل من

ايلس ومادجلي (Eccles & Midgley) المشار إليه في (Bandura, 1997) أنه يجب على المراهقين إعادة تنظيم حسهم بالفاعلية الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية؛ حيث يشعر المراهقون بفقدان التحكم الشخصي، ويصبحون أقل ثقة بأنفسهم وأكثر حساسية بالقيم الاجتماعية، مع انخفاض في درجة الدوافع الذاتية، كما أشار كل من كونولي وهليرووليد (Connoly, Wheeler and Ladd) (المشار إليه في Bandura, 1997) إلى أن معتقدات المراهقين في فاعليتهم في النواحي الأكاديمية والاجتماعية يكون داعماً لمشاعرهم العاطفية، إضافة إلى ذلك فإن العلاقات الشخصية تدعم الشعور بالرضا، وهذا بدوره يجعل المراهق أكثر قدرة على تحمل الضغوط، والإجهاد، فترتفع نتيجة لذلك فاعليتهم الاجتماعية.

وترى صالح (١٩٩٣) أن فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للأفراد؛ إذ إنها تمثل مثيراً مهماً في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط، وتساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضهم في مراحل حياتهم. ويرى سكوارز (Schwarzer, 1999) أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع درجة الدافعية لديه أو يعيقها، فالأفراد الذين ترتفع درجة فاعلية الذات لديهم يختارون المهام الأكثر تحديا لهم، ويبذلون جهداً كبيراً في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا بعيدة المدى، ويلتزمون بها.

ويؤكد باندورا (Bandura, 1997) مبدأ الحتمية المتبادلة Reciprocal determinism وأساس هذا المبدأ يفسر سلوك الفرد على أنه يعتمد على عدد من العوامل هي: (البيئة– الفرد– السلوك). وتؤكد نظرية المعرفة الاجتماعية أن هذا التفاعل المتبادل بين العوامل الثلاثة لا يعني أن لها قوة متساوية، كما أنها يرتبط مع بعضها ببعض بوساطة متغيرات وسيطة. ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، منها ما يحدث قبل السلوك، ومنها ما يحدث أثناءه أو بعده.

ومن المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يعرف بالتوقعات Expectation أو الأحكام Judgments، ويعني باندورا بالتوقعات: قدرة الفرد على القيام أو الوصول إلى نواتج معينة، وهو ما أطلق علية باندورا فاعلية الذات self-efficacy (Bandura, 1977).

إن إدراك الفرد فاعليته الذاتية يؤثر بدوره على تقييمه قدرته، وعلى تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وقدرته على التحكم بالأحداث، كما أنه يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد، ودرجة المثابرة التي تصدر عنه؛ لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه، وبذلك تؤثر الفاعلية الذاتية على سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف التحصيل والإنجاز (Bandura et al., 1987; Krueger & Dickson, 1993).

ويحدد باندورا (Bandura, 1997) أبعاد فاعلية الذات المرتبطة بالأداء، والتي ترتبط بدورها بمعتقدات الفرد عن فاعلية ذاته، نوردها على النحو التالي:

١–قدرة الفاعلية Magnitude: ويتحدد هذا البعد كما يرى باندورا من خلال صعوبة الموقف، ويطلق عليه أيضاً مستوى صعوبة المهمة Level of task difficulty، ويحدث هذا

حين تنخفض درجة الخبرة والمهارة لدى الطلاب عما هو مطلوب داخل الصف؛ فيعجزون عن مواجهة التحدي.

٢- العمومية Generality: ويعني هذا البعد قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فاعلية الذات من موقف لآخر مشابه، إلا أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى آخر. ويشير سكوارزار (Schwarzer, 1999) إلى ذلك بقوله: إن الفرد قد تكون ذاته فعاله في مجال ما وقد لا تكون في مجال آخر؛ بمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في موقف آخر.

٣- القوة Strength: ويعني بها بندورا الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات، فمنهم من تكون فاعلية الذات لديه مرتفعه، فيثابر في مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الآخر (Bandura, 1977).

وتؤثر توقعات فاعلية الذات المرتفعة أو المنخفضة في محاولة الفرد لبذل جهد أكبر، والمثابرة؛ من أجل تحقيق النجاح، أو التوقف عن بذل أدنى جهد عند ظهور بادرة يأس. وقد حدد باندورا (Bandura, 1997) أربعة مصادر لفاعلية الفرد، نوردها على النحو الآتي:

١- خبرات التمكين Mastery Experiences: تشكل خبرات الفرد الناجحة عاملاً قوياً له تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فاعلية الذات، في حين أن الفشل تنخفض معه فاعلية الذات (Pajares, 1996).

٢- الخبرات البديلة Vicarious Experience: وهي الخبرات غير المباشرة، ويحصل عليها الفرد كما يرى باندورا بالتعلم عن طريق النمذجة؛ أي "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فحين يرى الفرد نماذج ناجحة تماثله في القدرات فإنه يستخدم هذه الملاحظات في تقدير فاعليته (McCown, et al., 1996).

٣- الإقناع اللفظي Verbal Persuasion/ الإقناع الاجتماعي Social Persuasion: ويمثل هذا المصدر التشجيع والتدعيم الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته، فحين يجد التشجيع والتدعيم من الوالدين والمعلمين فإن هذا يعد بمثابة التغذية الراجعة التي تقوم بدور إيجابي في تنمية معتقدات فاعلية الذات (McCown et al., 1996; Pajares, 1996).

٤- الحالة النفسية والفسيولوجية Psychological & Physiological State: ويمثل هذا المصدر دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابياً إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبياً إذا كان في حالة مزاجية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفاعلية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها، ويرى كل من مشيل ورايت (Michel & Wright) (المشار إليه في Bandura, 1986) أن للحالة الانفعالية تأثيراً في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالباً ما تخفض درجة الفاعلية. فضلاً عن ذلك فإن الضغوط والتعب تؤثر على فاعلية الذات لدى الفرد؛ حيث

تنخفض فاعلية الأفراد الذين يعانون من التعب الجسمي الدائم وعلى العكس من ذلك. فإن شعور الفرد بالراحة والاستقرار الفسيولوجي يعزز فاعلية الذات، ويرفعها، ويزيد ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب.

وتشير لينت (Lent, 1984) إلى العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والمثابرة والنجاح في الدراسة الجامعية لدى طلبة العلوم والهندسة؛ حيث أسفرت الدراسة أن الطلاب الذين أشاروا بأن لديهم فاعلية ذاتية أعلى بالنسبة للمتطلبات الدراسية حصلوا على درجات أعلى في التحصيل، وثابروا لمدة أطول. وقام دنيس (Denise, 1995) بدراسة بعنوان "فاعلية الذات لدى طلاب الكليات" وكان الهدف منها: مقارنة فاعلية الذات لدى الطلاب، وفقا للمستوى الدراسي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١١٥) طالبا من المستويات الدراسية الأربعة، بمتوسط عمري (٢٢) سنة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المستويات الدراسية لها تأثير على فاعلية الذات؛ وتؤكد نتائج الدراسة أن طلاب الصف الأول تقل فاعلية الذات لديهم.

وقد قام الفحل (١٩٩٩) بدراسة عن دافعية الإنجاز "دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين" من الجنسين في التحصيل الدراسي للصف الأول الثانوي، على عينة قوامها (٦٠) طالبا منهم (٣٠) طالبا من المتفوقين، و(٣٠) طالبا من العاديين، و(٦٠) طالبة منهن (٣٠) طالبة من المتفوقات، و(٣٠) طالبة من العاديات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين، ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز. وكانت الفروق لصالح المتفوقين. كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي ومتوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات ومتوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز

كما قام الفرماوي (١٩٩١) بدراسة عن فاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالباً من الجامعة. وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي، ومتوسطي، ومرتفعي التوقع لفاعلية الـذات في سمات (السيطرة، والقدرة على بلوغ المكانة، والحضور الاجتماعي، وتقبل الذات، والشعور بالرضا والسعادة، والمسؤولية، والمجاراة، والنضج الاجتماعي، وضبط الذات، والتسامح، وإجادة الإنجاز، والاستقلال في الإنجاز) لصالح المجموعة مرتفعة التوقع في فاعلية الذات، وكانت الفروق غير دالة في سمة الميل الاجتماعي بين المجموعات.

أما باندورا وآخرون (Bandura, et al., 1987)، فقد أجروا دراسة استهدفت بحث تأثير معتقدات فاعلية الذات في تحقيق الأهداف الشخصية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (١٠٢) من طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه والتعلم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للإنجاز الأكاديمي، كما أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والإنجاز ترتبط إيجابيا

بفاعلية الذات لديهم، وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصية.

وقد أجرى عبد العال (١٩٩٣) دراسة استهدفت بحث علاقة فاعلية الذات بكل من: مستوى الطموح، والدافع للانجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية. وكان من النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من: الدافع للإنجاز، ومستوى الطموح. وفي دراسة بايجيرس وجونسون (1993 Johnson, & Pajares) تم بحث دور فاعلية الذات، وتوقعات الناتج، والفهم، والثقة بالنفس، والقدرة على الكتابة لدى (٣٠) من طلاب المرحلة الجامعية، خلال أحد الفصول الدراسية. وقد أسفرت النتائج عن: وجود علاقة بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي؛ لذا فان الإنجاز الأكاديمي في مجال معين كالكتابة يمكن أن يتشكل من خلال ثقة الأفراد في قدرتهم على الإنجاز.

وفي دراسة شين وبترسون (Shen & Peterson, 1999)، كشفت نتائجها عن: أنّ عوامل التدعيم والتفكير والتوجيه والعقاب ومنح الاستقلال تمثل منبئات عن توافق الأبناء مع الآباء، وتقدير الذات، وفاعلية الذات، وأن التوافق مع الوالدين وفاعلية الذات لهما تأثير موجب على الدافع للتعلم، ولتقدير الذات تأثير موجب ومباشر على المعدل التراكمي للتحصيل. كما تؤكد دراسة (McBain, 2004)، التي بحثت في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية أنه يمكن التنبؤ من درجات معلمي المرحلة الثانوية (ذكور- إناث) في أبعاد الذكاء الانفعالي: تنظيم الذات، القدرة على تنظيم الانفعالات لتسهيل التفكير بفاعلية الذات.

أما دراسة سيمادار (Semadar, 2004) التي تناولت دور كل من: الذكاء الانفعالي فاعلية الذات فقد أسفرت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات، كما أن درجات الأفراد على مقياس فاعلية الذات يمكن استخدامها للتنبؤ بالذكاء الوجداني. أما دراسة نيوسم دي، وكاتانو (Newsome, Day & Catano, 2000)، التي أجريت على عينة قوامها (١٣٧) طالباً وطالبة، بمتوسط عمري (٢١) عاماً، واستخدم اختبار كاتل للشخصية، وقائمة الذكاء الانفعالي لبار- أون، فقد أظهرت نتائجها أن الارتباط بين التحصيل الدراسي وأبعاد الذكاء الانفعالي منخفض جداً، وجميعها غير دالة إحصائيا، كما أظهرت النتائج ارتباط التحصيل الدراسي بالقدرة المعرفية، والانبساط، وضبط الذات.

وتؤكد دراسة راضي (٢٠٠١) أهمية الذكاء الانفعالي، حيث أسفرت دراستها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي، في كل من التحصيل الدراسي، وقدرات التفكير الابتكاري؛ وذلك لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي.

ومن الدراسات المحلية المرتبطة بالدراسة الحالية دراسة غنيم وآخرون (٢٠٠١) التي هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الانفعالي و طبيعته من خلال علاقته ببعض متغيرات الشخصية: وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالبا من كلية المعلمين بمدينة بيشة بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات (منخفضي، ومتوسطي،

ومرتفعي) الذكاء الوجداني في فعالية الذات لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات (مرتفعي و متوسطي) الذكاء الانفعالي في فاعلية الذات.

وقام كواسة (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و الدافع للإنجاز، وعينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٢) وأسفرت الدراسة عن: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالانفعالات، إدارة الانفعالات، و تحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية وإدارة العلاقات الاجتماعية).

وتؤكد دراسة واتسزوسكي (Waitszewski, 2003) على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والانجاز ؛حيث تم تطبيقها على عينة من المراهقين الموهوبين، وكان من نتائجها وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز، و النجاح الأكاديمي، والعلاقات الشخصية الناجحة.

مشكلة الدراسة

إن مفهوم فاعلية الذات يعد من المفاهيم الحديثة في علم النفس، وله علاقة إيجابية بالإنجاز في مجالات الحياة العملية والأكاديمية، كما أنه جزء مكون لصحة الفرد النفسية، و يمثل مثيراً مهماً في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط يساعد الفرد على مواجهة الضغوط؛ وذلك من خلال اكتسابه معارف ومهارات حل المشكلات؛ للمشاركة بفاعلية في المجتمع، ويقوم الذكاء الوجداني دور كبير في حياة الفرد من خلال إكسابه مهارات تساعده على صياغة أهدافه، وإدارة ذاته بشكل يتم من خلاله تحقيق ذاته.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم فاعلية الذات وأثره الإيجابي في درجة الدافعية لدى الفرد، وعلاقاته الشخصية، ومشاعره الانفعالية، وعلى الرغم من حداثة هذا المفهوم فأنه لم ينل الاهتمام اللازم من الباحثين، فعلى حد علم الباحثة لم يتم دراسة هـذا المفهوم في علاقته بمتغيرات الدراسة (الدافعية للإنجاز- الذكاء الوجداني) في المجتمع العربي بصفة عامة، والمجتمع السعودي بصفة خاصة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين فاعلية الذات وكل من دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني، لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، وذلك من أجل رفع قدرة وكفاءة الطالبات، وتنمية قدراتهن المعرفية.

فروض الدراسة

١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في متغير فاعلية الذات ودرجاتهن في متغير دافعية الإنجاز.

٢- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في متغير فاعلية الذات ودرجاتهن في متغير الذكاء الوجداني.
٣- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في متغير فاعلية الذات ودرجاتهن في أبعاد الذكاء الوجداني (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل مع الذات، التعامل مع الآخر).
٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة مرتفعات ومنخفضات الإنجاز في فاعلية الذات الاجتماعية.
٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات عينة الدراسة مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في فاعلية الذات الاجتماعية.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي:
١- إن هذه الدراسة تعد الدراسة الأولى- على حد علم الباحثة- التي تطبق في مكة المكرمة، وعلى عينة من طالبات جامعة أم القرى، و تبحث في العلاقة بين فاعلية الذات الاجتماعية وكل من دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني.
٢- إن هذه الدراسة تبحث في طبيعة الفروق في فاعلية الذات الاجتماعية، وفقا للمستويات الدراسية الأربعة، لتقدم معلومات نظرية لمعلم الجامعة؛ من أجل توجيه الاهتمام للطلاب والطالبات في المستويات الدراسية الجامعية المختلفة؛ لاستثمار طاقاتهم، وإثارة دوافعهم، وتوظيف قدراتهم المختلفة والمتباينة في الذكاء الانفعالي.
٣- إن متغير الذكاء الوجداني متغيرٌ حديثٌ، ذو أهمية كبيرة في حياة الأفراد، وتقديم معلومات حديثة عنه تتمثل في علاقته بفاعلية الذات، كما يعد إضافة جديدة للمكتبة العربية.
٤- إن دراسة طبيعة الفروق بين فاعلية الذات الاجتماعية ودافعية الإنجاز والذكاء الوجداني، ومعرفة العلاقة والتباين بينها لدى طالبات الجامعة يساهم في مساعدة الآباء والمعلمين القائمين بعملية التعلم والتعليم للتخطيط للبرامج التي يمكن من خلالها زيادة فاعلية الطلاب والطالبات في جميع المراحل الدراسية المختلفة، كما يساعد الآباء في توجيه العناية بالأبناء في وقت مبكر.

محددات الدراسة

يتحدد البحث الحالي في بدراسة فاعلية الذات في علاقتها بكل من: دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني، باستخدام مقاييس الدراسة. وطبقت الدراسة على عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٥هـ؛ لذلك فإن صلاحية هذه الدراسة وإمكانية تعميمها يرتبط بالمتغيرات السابقة، والمقياس المستخدم بأبعاده المختلفة؛ لذا فإن استخدام نتائج هذه الدراسة خارج هذه الحدود يجب أن يؤخذ بحذر.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

فاعلية الذات الاجتماعية: يمكن تعريف فاعلية الذات الاجتماعية : بأنها السلوك والجهد المبذول، والاستمرار في مواجهة المصاعب، وتتحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة، من خلال مقياس فاعلية الذات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية (Fan & Mak, 1998).

دافعية الانجاز: هي الرغبة في النجاح والفوز، وتحقيق قصب السبق على الآخرين، وإتمام الأعمال على وجه مرض في الوقت المحدد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه، وتتحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة، من خلال المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الذكاء الوجداني: ذلك السلوك الذي يتسم بعدة خصائص، هي: الإتقان، والتروي، والتفاؤل، والتعامل الفعّال مع الذات، والتعامل الفعّال مع الآخرين، ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد السابقة التي يشملها المقياس المستخدم، والتي نوردها على النحو الآتي:

الإتقان: ينعكس الإتقان في السلوك من خلال المثابرة، والجدية، والسعي نحو الدقة، والضبط الذاتي للسلوك، وتصحيح المسار.

التروي: يتمثل التروي في مقاومة الاندفاع، والاستماع للآخرين، وأخذ مشورتهم، والاستفادة من خبرات الماضي، ومراجعة الناس في الأمور المهمة، وتحمل الغموض وإرجاء الإشباع الفوري.

التفاؤل: يتجلى التفاؤل في النظرة المتفائلة، والمخاطرة المحسوبة، والإقبال على الحياة، والنظر إلى تعدد الاختبارات، وأن النكبات والأحزان ليست نهاية المطاف (لا يأس مع الحياة).

التعامل الفعّال مع الذات: يكمن التعامل الفعّال مع الذات في عدم فقد روح الفكاهة حتى في التعامل مع الأمور الجادة، وأن السلوكيات تنبع من داخل الإنسان، وليس بسبب الحوافز الخارجية (الدافعية الداخلية)، ومعرفة نقاط القوة والضعف، وأن يكون توجه المرء داخلياً (الضبط الداخلي)، يتسم بالتوكيدية في أقواله وأعماله.

التعامل الفعّال مع الآخرين: يظهر التعامل الفعّال مع الآخرين من خلال الاستماع إلى الطرف الآخر في العلاقات الإنسانية، والتعايش مع الآخرين أياً كانوا، وقبول التعديل إن لم يتحقق التغيير الجذري في التصرفات غير المناسبة من جانب الآخرين، وإذا حدثت أزمة أو مشكلة تكون الطريقة المنشودة للحل هي الاستماع لجميع الأطراف، ثم التعايش مع الاختلاف أياً كان (منصور وآخرون، ٢٠٠١، ٩-١٠).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي؛ للكشف عن فاعلية الذات لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى، فقد استخدم المنهج الارتباطي في دراسة علاقة فاعلية الذات بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة أم القرى، حيث قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من هذا المجتمع، في الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٥هـ١٤٢٦هـ وعددهن (١١٤٨٧) وذلك بتطبيق مقاييس الدراسة على عينة من الطالبات اللاتي يدرسن المواد العامة: مثل الثقافة الإسلامية، ومن ثم فقد بلغ أفراد عينة الدراسة (٢٣٨) طالبة، وذلك بعد استبعاد الإجابات الناقصة، وتراوحت أعمارهن الزمنية بين (١٧–٢٤سنة).

أدوات الدراسة

أ- مقياس فاعلية الذات

يهدف هذا المقياس إلى قياس فاعلية الذات الاجتماعية، من خلال التفاعل الاجتماعي من قبل الطلاب، وقد أعد هذا المقياس (Fan & Mak, 1998)، ويتكون المقياس من (٢٠) عبارة، تم اشتقاق ثمان عبارات منها من المقياس الفرعي الاجتماعي بمقياس سولبرج (Solbrge). وأربع منها من مقياس شيرير(Sherer) (المشار إليه في Sherer & Adams, 1993)، وثمان عبارات منها تم اشتقاقها من مجموعة من الطلاب أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٨٨) طالبا، واشتمل المقياس على أربعة عوامل: الأول: ويقيس نقص الثقة، ويتكون من تسعة بنود، والثاني: ويقيس مستوى الثقة، ويتكون من خمسة بنود، والثالث: ويقيس الاهتمامات المشتركة بين الأفراد، ويتكون من ثلاثة بنود، والرابع: ويقيس مبادرات الصداقة، ويتكون من ثلاث بنود، وقد قام معد المقياس بحساب الصدق، باستخدام الصدق العاملي للمقياس (صدق البناء)، وحساب الثبات، باستخدام الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ)، وقد بلغت قيمته (٠,٨٥). وقد قامت اللحياني (٢٠٠٢)، بتقنين المقياس على البيئة السعودية على عينة قوامها (٤٠٠) طالبة من الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية، بمكة المكرمة؛ حيث تم حساب الصدق، باستخدام الصدق العاملي، وصدق المحكمين، والصدق التمييزي، وحساب الثبات، باستخدام معامل ألفا، وسبيرمان براون، وجتمان، حيث بلغت تلك القيم على التوالي (٠,٧٤–٠,٦٦–٠,٦٦).

وحيث إن المقياس تم تقنينه على البيئة السعودية وعينة مشابهة للعينة الحالية وهن طالبات المرحلة الجامعية؛ لذا فإن الباحثة لم تقم بإجراءات التقنين لهذا المقياس. ويتم تصحيح المقياس بحصول عبارة موافق بشدة على الدرجة (٧)، ولست متأكداً على الدرجة (٤)، وغير موافق على الدرجة (١)، وتعكس الدرجات في حالة العبارة السلبية (اللحياني، ٢٠٠٢).

ب- مقياس مستوى الإنجاز

يهدف هذا المقياس إلى قياس دافع الإنجاز في المواقف الدراسية. وقد اعتمدت قطامي (١٩٩٣) في إعداده على مجموعة من المقاييس، وقد أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (١٠) فقرات، وتم استخراج ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار، فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٣). واعتمدت قطامي صدق المحكمين، وذلك بتحديد مدى ملائمة الفقرة

لقياس دافعية الإنجاز، حيث تم استبعاد (١٥) فقرة من مجموع (٢٥) فقرة تضمنها المقياس في صورته الأولية، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على عينة قوامها (٤٠) طالبا وطالبة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٥-٠,٩٢)، وقد تضمن المقياس في صورته النهائية (١٠) فقرات يجاب عنها (بنعم) أو (لا)، وتحسب درجات المفحوص على مقياس مستوى الإنجاز، بإعطاء درجتين عند الإجابة (بنعم) على الفقرة التي تعكس دافعاً إنجازيا، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (صفر-٢٠)، وتم تقسيم الدرجات إلى مستويين، فمن يحصل على (٦) درجات فأقل يمثل مستوىً متدنياً من الإنجاز، ومن يحصل على (١٤) درجة فأكثر يمثل مستوىً مرتفعاً من الإنجاز .

وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات(٠,٥٤)، كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس، فبلغت قيمته (٠,٧٣) .

ج- مقياس الذكاء الوجداني

أعد هذا المقياس كل من منصور و يوسف والشافعي (٢٠٠١) ويتكون المقياس من (٣٢) بنداً، أمام كل بند أربعة اختيارات هي: دائماً (ثلاث درجات)، غالباً (درجتان)، أحياناً (درجة واحدة)، نادراً (صفر)، وتجمع الدرجات الخاصة بكافة البنود ما عدا البنود ذات الأرقام (٦، ١٣، ٢٠، ٢٤، ٢٩)، وهي البنود المشتتة. وأقصى درجة (سقف المقياس) تساوي ٨١، وأدنى درجة تساوي صفراً، هذا بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.

كما اشتمل المقياس على خمسة أبعاد هي: الإتقان (خمسة بنود)، والتروي (ستة بنود)، والتعامل (ستة بنود)، والتعامل الفعال مع الذات (خمسة بنود)، والتعامل الفعّال مع الآخر (خمسة بنود)، ويصف منصور وآخرون (٢٠٠١م) المقياس بأنه يتمثل في الاهتمام بما يتجسد من ذكاء في السلوك والتصرف، وليس الذكاء بمعناه المجرد المتمثل في نسبة الذكاء؛ إذ يتمثل الفرق بينهما في إقران الجانب العقلي المعرفي (الذي تقيسه نسبة الذكاء) بالجانب الوجداني؛ فتكون المحصلة ما أسماه جولمان "الذكاء العاطفي" وما نسميه نحن هنا "بالذكاء الفعّال".

اعتمد المقياس في حساب صدقه على صدق المحتوى، فقد أشار جدول المواصفات ما يقيسه كل بند (محتوى البند)، والبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، والمصدر الذي اشتقت منه فكرة البند (منصور وآخرون، ٢٠٠١). وقد قامت الباحثة بحساب صدق المقياس لعينة تكونت من (١٧٥) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، من تخصصات علمية وأدبية، وأعمار مختلفة تراوحت بين (١٨-٢٦) سنة. كما اعتمدت الباحثة في حساب الصدق على طريقة صدق البناء (الاتساق الداخلي)؛ وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس وبنوده الخاصة به، ومعاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس. والجدول رقم (١) يبين ذلك. وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي.

الجدول رقم (١)
يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس وبنوده الخاصة به وكل بند والدرجة الكلية للمقياس

م	أبعاد المقياس	قيم معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس وبنوده الخاصة به	مستوى الدلالة
١	الإتقان	تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٥٥١ — ٠,٧٤٠)	(٠,٠١)
٢	التروي	تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٤٣٣ — ٠,٦٨٧)	(٠,٠١)
٣	التفاؤل	تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٥١٦ — ٠,٦٩٦)	(٠,٠١)
٤	التعامل مع الذات	تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٤٣٢ — ٠,٦٣٥)	(٠,٠١)
٥	التفاعل مع الآخر	تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٥٠٣ — ٠,٦٥٢)	(٠,٠١)
٦	الدرجة الكلية	تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٢١٤ — ٠,٥٦٤)	(٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (١) الذي تم فيه حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس وبنوده الخاصة به، وكذلك الدرجة الكلية قد تراوحت قيمها بين (٠,٢١٤ - ٠,٧٤٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة تسمح باستخدام المقياس. قام معدون المقياس بحساب ثباته ؛ حيث تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٣٥) من طلاب وطالبات جامعة حلوان، وتراوح الفاصل الزمني بين التطبيقيين من (١٥ يوماً إلى ٢٧ يوماً)، كما تم استخدام معامل التوافق (٤×٤)؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات بين (٠,٤٥-٠,٧٧). كما تم حساب ثبات الأبعاد والمقياس الكلي بطريقة إعادة التطبيق على نفس العينة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت قيمة معامل الثبات بين (٠,٧٢ - ٠,٨٥). (منصور وآخرون، ٢٠٠١). وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ، على عينة قوامها (١٧٥) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، بمستوياتها الدراسية الأربعة، وتخصصاتها العلمية والأدبية. كما تم حساب معامل الثبات، باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وبفاصل زمني قدره أسبوعان، على عينة قوامها (٤٠) طالبة. والجدول رقم (٢) يوضح معاملات الثبات الخاصة بأبعاد المقياس الخمسة.

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات الخاصة بأبعاد المقياس الخمسة

م	أبعاد المقياس	معامل ثبات ألفا	إعادة التطبيق
	الإتقان	٠,٦١٢	٠,٦٨٨
٢	التروي	٠,٤٢٤	٠,٣٦١
٣	التفاؤل	٠,٦١٧	٠,٤٤٧
٤	التعامل مع الذات	٠,٣٣٩	٠,٩٧٥
٥	التعامل مع الآخر	٠,٤٧٦	٠,٣٩٨
	المقياس الكلي	٠,٨٠٩	٠,٧٢٩

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٣٣٩- ٠,٦١٧)، في حين تراوحت قيم الأبعاد بطريقة الإعادة بين (٠,٣٩٨- ٠,٩٧٥) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة.

الأساليب الإحصائية

للتحقق من صحة الفروض تم استخدام كل من معامل ارتباط بيرسون، واختبار ت (T–test).

عرض نتائج الدراسة ومناقشته

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات التي تم صياغتها سابقاً:

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطالبات عينة الدراسة في متغير فاعلية الذات، ودرجاتهن في متغير دافعية الإنجاز."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد الطالبات عينة الدراسة في متغيري فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز كما هو موضح بالجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
يوضح العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	٠,٢٣٤	٠,٠٠١
دافعية الإنجاز		

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود ارتباط موجب، قيمته (٠,٢٣٤) بين درجات طالبات جامعة أم القرى في متغير فاعلية الذات ومتغير دافعية الإنجاز، وبمستوى دلالة (٠,٠٠١). وهذه العلاقة تعني أنه كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات ارتفعت معها بالمقابل درجة دافعية الإنجاز، كما أنه يمكن التنبؤ من هذه العلاقة عند ارتفاع درجة فاعلية الذات بالإنجاز الأكاديمي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من نوروج (Norwish, 1987) وبيجارس (Pajares, 1996)، إذ إن أي تغير سلبي أو إيجابي يمكن أن ينعكس بدوره على دافعية الإنجاز، ويرى كل من باندورا وآخرون (Bandura et al., 1987)؛ وعبد العال (١٩٩٣) أن معتقدات الفرد عن ذاته تؤثر بدرجة مرتفعة على الدافع للإنجاز. كما يرى شينك (Schunk, 1987) أن ما يجده الفرد من تغذية راجعة عند نجاحه أكاديمياً يزرع بذور الثقة في ذات الفرد، مما يؤثر على درجة معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه، كذلك كشفت دراسة لينت (Lent, 1984) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية المدركة تتنبأ وبشكل ذي دلالة بالتحصيل

الدراسي، أي أن الطلاب الذين لديهم فاعلية أعلى بالنسبة للمتطلبات الدراسية حصلوا على درجات أعلى في التحصيل وثابروا لمدة أطول. ويؤكد باندورا (Bandura, 1977) على هذه العلاقة بما اصطلح على تسميته (strength) ؛ حيث يعزو الاختلاف بين الأفراد إلى التفاوت في فاعلية الذات، فمنهم من تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة فيثابر من أجل تحقيق النجاح وبذل جهد أكبر، ومع تحقيق النجاح وتكراره تزداد فاعلية الذات.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطالبات عينة الدراسة في متغير فاعلية الذات، ومتغير الذكاء الوجداني."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة في متغيري فاعلية الذات، والذكاء الوجداني، كما هو موضح بالجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

يوضح العلاقة بين فاعلية الذات، والذكاء الوجداني

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	٠,٤٤٦	٠,٠٠١
الذكاء الوجداني العام		

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود ارتباط موجب قيمته؛ (٠,٤٤٦) بين درجات طالبات جامعة أم القرى في متغير فاعلية الذات ومتغير الذكاء الوجداني، وبمستوى دلالة (٠,٠٠١). وهذه العلاقة تعني أنه كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات ارتفعت معها بالمقابل درجة الذكاء الوجداني، كما أنه يمكن التنبؤ من هذه العلاقة عند ارتفاع درجات الطالبات في فاعلية الذات بالدرجات المتوقعة للذكاء الوجداني، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Semadar, 2004 ; McBain, 2004 ; Wang, 2002) التي كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والكفاية الشخصية، كما أن دراسة سيمادار (Semadar, 2004) تؤكد أهمية الذكاء الانفعالي ودوره في إكساب الفرد القدرة على صنع القرارات المثلى، والاستدلال وحل المشكلات، فالتيسير الانفعالي للتفكير يساهم في إدخال الانفعالات إلى النظام المعرفي، وهذا بدوره يساهم في تغيير المعرفة وجعلها إيجابية، وبذلك تتغير وجهة النظر من التشاؤم إلى التفاؤل وينعكس هذا بدوره على رفع درجة الفاعلية الذاتية عن طريق التأثير في الاتجاهات والدافعية ودعم التفكير الاستدلالي والإبداع.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على "لا توجد معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين درجات الطالبات عينة الدراسة في متغير فاعلية الذات، ودرجاتهن في أبعاد الذكاء الوجداني (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل مع الذات، التعامل مع الآخر)."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة في متغير فاعلية الذات وأبعاد الذكاء الوجداني، كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

يوضح العلاقة بين فاعلية الذات و أبعاد الذكاء الوجداني

فاعلية الذات / أبعاد الذكاء الوجداني	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الإتقان	٠,٣٥٤	٠,٠٠١
التروي	٠,٢٣٣	٠,٠٠١
التفاؤل	٠,٣٠٥	٠,٠٠١
التعامل مع الذات	٠,٢٩٥	٠,٠٠١
التعامل مع الآخر	٠,٢٦٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود ارتباط موجب، قيمته (٠,٣٥٤)، (٠,٢٣٣)، (٠,٣٠٥)، (٠,٢٩٥)، (٠,٢٦٨) بين درجات الطالبات في فاعلية الذات ودرجاتهن في أبعاد الذكاء الوجداني على التوالي (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل مع الذات، التعامل مع الآخر)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠١) لدى جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة بايجرس (Pajares, 1996) من أن قدرات ومهارات الأفراد المعتقدين بفاعلية ذواتهم مرتفعة؛ مما يساعد على تحقيق نجاحهم، ولذلك فهم يصمدون أمام أي خبرة فشل، ولذلك فهم يثابرون على الإنجاز، ويدعم ذلك حصولهم على التشجيع اللفظي، والتغذية الراجعة، فيؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من الثقة بالنفس، ومزيد من توطيد العلاقات مع الآخرين.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه دراسة صالح (١٩٩٣) من أن الفاعلية الذاتية تتضح في قدرة الفرد على أداء الأعمال المختلفة بإتقان، والقدرة على التعامل مع الآخرين في الحياة. ولعل هذه العلاقة تعني أن فاعلية الذات تجعل الفرد يسعى إلى توظيف قدراته واستعداداته، ويعبر عنها بالصورة التي تحقق ذاته، ولذا فإن خبرات النجاح المباشرة التي يمر بها الفرد تجعل صورته أمام ذاته أكثر إيجابية، فيؤدي ذلك إلى أن يكون محباً لذاته مقدراً لها (Sherer & Adams, 1993).

كما تؤكد ذلك نتائج دراسة زمرمان (Zimmerman, 1990) التي أشار فيها إلى أن إدراك الفرد لمقدرته يساعده على أن ينظم، ويحقق أفعالاً ونشاطات ضرورية؛ حتى يمكن أن يصل إلى الأداء المطلوب، وهذه النتيجة تتفق مع ما وصلت إليه الدراسة الحالية.

كما توصل جولمان(Golman) (المشار إليه في Epstein, 1998) إلى أن أحد أبعاد الذكاء الوجداني الدافعية التي تشتمل على الإنجاز، والالتزام، والمبادأة، والتفاؤل، والتعاطف الذي يشتمل على فهم الآخرين وتطويرهم، كما يعرف جوتمان (Gottman) الذكاء الانفعالي بأنه: المشاركة الوجدانية والعلاقات الجيدة مع الآخرين، وحفز الذات بطريقة تفاؤلية، والثقة بالنفس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1997) من أن طبيعة التحديات التي تواجه الفعالية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، بذل الجهد، الدقة الإنتاجية. وهذا يؤكد ما توصلت إليه دراسة غنيم (٢٠٠١) من ارتباط بعدي الذكاء الوجداني بهذه المتغيرات، ويعني ذلك أن المهارات الاجتماعية التي تتضمن جانباً انفعالياً للفرد وآخر للآخرين تعد مؤشراً عن الكفاءة الاجتماعية و يمكن أن تعد بعداً أساسياً من أبعاد الذكاء الوجداني فيما يخص مشاعر الأفراد وانفعالاتهم، وعليه فإن الذكاء الوجداني لا يتمايز عن كل من المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، ومن ثم يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني أو أحد مكوناته، من خلال أي من المتغيرات السابقة.

عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات عينة الدراسة مرتفعات ومنخفضات الإنجاز في فاعلية الذات الاجتماعية."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت)؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات و منخفضات الإنجاز في فاعلية الذات.

الجدول رقم (٦)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة مرتفعات الإنجاز ومنخفضات الإنجاز في فاعلية الذات

المتغير	مقياس دافعية الإنجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	منخفضات الإنجاز	٩٥,٢٦	١٩,٣٤	١,٧٣	٢٣٦	٢,٦٤٣	٠,٠١
	مرتفعات الإنجاز	١٠٢,١٥	٢٠,٩٠	١,٩٧			

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح مرتفعات الإنجاز، حيث بلغت قيمة ت (٢,٦٤٣) للفروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الإنجاز في فاعلية الذات الاجتماعية، عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذا يعني أن الطالبات ذوات الدرجات المرتفعة في دافعية الإنجاز حصلن على درجات أعلى في فاعلية الذات، ويؤكد هذه النتيجة باجارس (Pajares, 1996) حيث يرى أن خبرات الفرد الناجحة عاملٌ قويٌ له تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فاعلية الذات، في حين أن الفشل تنخفض معه فاعلية الذات.

كما يرى كل من باجارس (Pajares, 1996) ومكاون (McCown, 1996) أن التدعيم والتشجيع الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته له أثر إيجابي في تنمية معتقدات فاعلية الذات لديه، ولذلك فإنه حين تجد الطالبة التدعيم والتشجيع من المعلمات، فإن ذلك يعد بمثابة التغذية الراجعة ذات الأثر الإيجابي في تنمية معتقدات فاعلية الذات. كما أن دراسة

لينت (Lent, 1984) تدعم هذه النتيجة حيث وجد أن الطلاب الذين لديهم فاعلية ذاتية أعلى حصلوا على درجات أعلى في التحصيل. ومن الدراسات العربية دراسة الفرماوي (١٩٩٠) التي كانت نتائجها لصالح الطلاب مرتفعي التوقع في فاعلية الذات، وبعض السمات: (تقبل الذات/ إجادة الإنجاز /الاستقلال في الإنجاز).

عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات عينة الدراسة مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في فاعلية الذات الاجتماعية."

وللتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني، في فاعلية الذات.

الجدول رقم (٧)

يوضح الفروق بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني

المتغير	مقياس الذكاء الوجداني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	منخفضات الذكاء	٩٢,٤٥	٢٠,٢٧	١,٨١	٢٣٦	٥,١٤٣	٠,٠٠١
	مرتفعات الذكاء	١٠٥,٣٧	١٨,٢٢	١,٧٢			

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني، أي أن الطالبات ذوات الدرجات المرتفعة في الذكاء الوجداني حصلن على درجات أعلى في فاعلية الذات، وهذا يعني أنهن أكثر قدرة ومهارة في (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل مع الذات، التعامل مع الآخر) فهن أكثر وعياً بمشاعرهن.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة غنيم (٢٠٠١) التى كشفت عن أن مرتفعي درجة الذكاء الوجداني كانوا أكثر تميزاً في كل من الكفاءة الذاتية/ تقدير الذات، أي أنهم أكثر قدرة ومهارة في عمليتي التواصل اللفظي – غير اللفظي، وأكثر قدرة في التعبير بتلقائية، وأكثر وعياً بمشاعرهم الانفعالية، كما أن لديهم قدرة على التعامل مع الآخرين، والانجذاب إليهم بدرجة أكبر من أقرانهم في المجموعة منخفضة الذكاء الوجداني، فهن يتمتعن بقدرة عالية في مهارات الإرسال والاستقبال، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل الوجداني، كما أن لديهن قدرة عالية على توقع النجاح في المواقف الصعبة، لأن لديهن وعياً بذواتهن (قدراتهن وإمكانياتهن) وذلك مما يساعدهن في التغلب على المشكلات والعوائق، وهذا ما أثبتته نتائج الفرضية الرابعة.

الاستنتاجات

يمكن إيجاز استنتاجات الدراسة فيما يلي:

١– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات طالبات جامعة أم القرى في متغيري

فاعلية الذات ودافعية الانجاز.
٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات طالبات جامعة أم القرى في متغير فاعلية الذات وأبعاد الذكاء الوجداني (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل مع الذات، التعامل مع الآخر).
٣- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات الإنجاز، ومنخفضات الإنجاز في فاعلية الذات.
٤- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني ومنخفضات الذكاء الوجداني في فاعلية الذات.

التوصيات

١- انطلاقاً مما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة بين الدوافع للإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة فإن الباحثة توصي بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال على عينات من الذكور والإناث ومراحل دراسية مختلفة.
٢- إعداد برامج تدريبية، بهدف رفع درجة فاعلية الذات، التي من شأنها أن ترفع درجة دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني.
٣- إجراء دراسات تجريبية؛ لمعرفة التحسن الذي يمكن ان يطرأ على التحصيل الدراسي نتيجة لتأثير فاعلية التحسن في الدافع للإنجاز.
٤- تفعيل واستثمار الدور الإيجابي لمصادر فعالية الذات، والتي يعد من أهمها الإقناع اللفظي والرسائل الإقناعية التي يمكن أن تتلقاها الطالبات من معلماتهن، والتي من شأنها أن ترفع درجة الفاعلية الذاتية.
٥- إعلام الطالبات بنتائج أدائهن في كل موقف تعليمي، مع تقديم المعززات الموجبة المتنوعة؛ لتدعيم ثقتهن بأنفسهن، ورفض خبرات الفشل، وزيادة احتمال ظهور الاستجابة المرغوبة مرة أخرى.
٦- إعداد برامج؛ لتنمية الذكاء الوجداني، وذلك بعد الكشف عن الطالبات منخفضات الذكاء الوجداني.

المراجع

راضي، فوقية محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (٤٥)، ١٦٩ - ٢٠٤.

صالح، عواطف حسين (١٩٩٣). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (٢٣)، ٤٦١-٤٨٧

عبد العال، عبد العال حامد (١٩٩٣). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (١٨)، ٣١٧– ٣٣٩.

غنيم، محمد أحمد إبراهيم والقفاص، وليد كمال (٢٠٠١). **الفحص الامبريقي لخصائص الفروق الفردية في الذكاء الشخصي (المقدر باستخدام التوقع المباشر للأداء على ثلاث محكات موضوعية) وتفسيرها في ضوء بعض المتغيرات الوجدانية والمعرفية والمدرسية**. ملخصات بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، بالاشتراك مع كلية العلوم الاجتماعية، جامعة ٦ اكتوبر، القاهرة: (٢٩–٣١) يناير.

الفحل، نبيل محمد (١٩٩٩). دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٤٩)، ٧٠–٨٤.

الفرماوي، حمدي علي (١٩٩١). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (١٤)، ٣٧١– ٤٠٧.

قطامي، يوسف (١٩٩٣). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. **مجلة دراسات، ٢٠**(١)، ٢٣٢ – ٢٦٨.

كواسه، عزت عبد الله (٢٠٠٢). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى تنبئية طلاب الجامعة (دراسة تنبئية)**. المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية(الخدمة الاجتماعية وقضايا التنمية) نظمتة رابطة الجامعات الإسلامية مع قسم الخدمة الاجتماعية وتنمية المجتمع، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢١–٢٢ سبتمبر.

اللحياني، مريم حميد أحمد (٢٠٠٢). **فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام الادبية والعلمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

منصور، رشدي فام ويوسف، ماجي وليم والشافعي، أحمد حسين (٢٠٠١). **مقياس الذكاء الفعال**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Bandure, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review, 84** (2), 321-343.

Bandure, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist, 37**(2), 122-127.

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Bandura, A (1997). **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: Freeman.

Bandura, A. A., O'Leary, C. B., Gauthier, J. & Gossard, D (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. **Journal of Personality and Social Psychology, 53**(3), 563-571.

Fan, C. & Mak, A. S (1998). Measuring social self-efficacy in a culturally diverse student population. **Social Behavior and Personality on International Journal, 26**(2), 131-144.

Denise, T. (1995). Self-efficacy in college students. **Missouri Western.** State College, December3.

Krueger, N. F., & Dickson, P. R. (1993). Perceived self-efficacy and Perceptions of Opportunity and Threat. **Psychological Reports. 72,** 1235-1240.

Lent, R. W. (1984). Relation of self-efficacy expectation to academic achievement and persistence. **Journal of Counseling Psychology, 31**(3), 356-362.

McBain, R. (2004). Mentoring, self-efficacy, and emotional intelligence: Their relationship and impact upon academic progression. (Doctoral dissertation, Regent University, 2004). **Dissertation Abstracts International, 1**(100).

McCown, R, Dirscoll, M. & Roop, P. G. (1996). **Educational psychology: A learning – centered, approach to classroom** (2nd ed.). London: Allyn & Bacon.

Newsome, S., Day, A. L. & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences, 29,** 1005-1016.

Norwich, B. (1987). Self-efficacy and mathematics achievement: a study of their relation. **Journal of education psychology, 79**(4), 384-987.

Pajares, F (1996). **Current directions in self research: self-efficacy.** Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, N. Y, 1-7.

Pajares, M. F. & Johnson, M. J (1993). **Confidence and competence in Writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

Schwarzer, R (1999). **General perceived self-efficacy in 14 cultures.** Washington DC: Hemisphere.

Semedar, A (2004). **Interpersonal competencies and managerial performance: The role of emotional intelligence, self-efficacy, self monitoring, and political skill.** Unpublished doctoral dissertation, Melbourne University , Australia.

Shen, Y. & Peterson, G (1999). **Effect of Chinese parents practices on their adolescent children's school performance, moderated by student's conformity to parents, self-esteem and self-efficacy.** Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, 1-15.

Sherer, M. & Adams, C (1993). **The Self-efficacy scale: A construct validity study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,** Atlanta.

Suhunk, D. H (1987). **Domain – specific Measurement of students, self regulated learning processes.** Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Washington, D.C.

Waitaszewski, S., (2003). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. **Roeper. Review, 26**(1), 213-232.

Zimmerman, B (1990). Self-regulated academic learning and achievement: The emergency of a social cognitive perspective. **Educational Psychology Review, 2**(2). 173-201.

91
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن

د. نصر محمد مقابلة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. زيد على البشايرة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن

د. نصر محمد مقابلة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. زيد على البشايرة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف القيم المقترح تضمينها في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، واستقصاء القيم المتضمنة فيها. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع هذه الكتب المعتمدة للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. وقد أعد الباحثان تصنيفاً خاصاً لتحليل محتوى هذه الكتب بوصفها أداة للدراسة تكونت من عشرة مجالات، وقد احتوى كل مجال على عدد من القيم الفرعية، وتم التحقق من صدقها وثبات التحليل.

بلغ مجموع القيم المتضمنة في هذه الكتب (٤٩) قيمة بواقع (٤١١) تكراراً. وكانت القيم الأعلى تكراراً: قيمة النظافة المنتمية للمجال البيئي، وقيمتي احترام وتقدير الآخرين، والتعاون المنتميتين إلى المجال الاجتماعي، وقيمتي العبادة ومكارم الأخلاق المنتميتين إلى المجال الديني، وقيمة حب الوطن المنتمية إلى المجال الوطني.

وكانت المجالات الأكثر تكراراً للقيم هي: الاجتماعي، والديني، والوطني، والصحي. أما من حيث توزيع القيم على الكتب فكانت على النحو الآتي: الصف الأول والثاني والثالث على التوالي. وقد أوصت الدراسة بالتركيز على بعض القيم التي احتلت المراتب المتوسطة والمتدنية مثل الصدق، وتقدير الجندية، والنظافة الشخصية.

الكلمات المفتاحية: القيم، كتب اللغة العربية، المرحلة الاساسية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٥/٢١م
* تاريخ قبول للنشر: ٢٠٠٧/٣/١م

المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

The Values Included in Our Arabic Language Textbooks at the First Three Grades of the Basic Cycle in Jordan

Dr. Naser M. Maqableh
Dept of Curriculum & Instruction
Mutah University

Dr. Zeid A. Al-Bashaireh
Dept of Curriculum & Instruction
Mutah University

Abstract

This study aimed to exploring the values included in our Arabic language textbooks of the first three grades of the basic cycle in Jordan. The sample of the study consisted of all these books which are approved for the scholastic year 2004-2005. The researchers developed a special categorization as a tool to analyze the content of the books. This tool consisted of ten domains, and each domain was subdivided further to other values. The validity of the tool and Reliability of the analysis were obtained.

The study results revealed that ninety four values were included in the textbooks with 411 frequencies. It also revealed that the most frequent values were: cleanliness within the environmental domain, respect and appreciation of others and cooperation which belong to the social domain, the two values of worship and good manners, which belong to the religious domain, and the value of patriotism which belong to the National domain. The result indicated that the most frequent domains were: social, religious and health domain. The values were distributed on the textbooks as follows: first, second and third grade respectively.

In the light of the study results, it is recommended that more concentration need to be given to the less frequent values such as truth, respect of soldiery and personal cleanliness.

Key words: values, Arabic language, textbooks, basic cycle.

94
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن

د. نصر محمد مقابلة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. زيد على البشايرة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

مقدمة

يحتل الكتاب المدرسي أهمية كبيرة وأساسية في العملية التعليمية التعلّمية، إذ يمثل إحدى أهم أدوات تنفيذ المنهاج، ويعد وسيلة تعليمية ومرجعاً رئيساً لكل من المعلم والطالب في دول العالم بشكل عام ودول العالم النامي بشكل خاص، وانطلاقاً من أهميته ودوره الفعال فقد حظي بالاهتمام من قبل الباحثين والتربويين لدراسته وتحليله وتقويمه.

وتشتمل الكتب المدرسية على المعارف والعمليات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسعى النظم التربوية لتنشئة الأجيال عليها، وبذلك يقوم الكتاب المدرسي بوظيفة مهمة في زرع القيم التي ترغب المؤسسات التربوية في إكسابها للتلاميذ لما لهذه القيم من أهمية في تشكيل اتجاهات وسلوكيات الأفراد والجماعات، ولهذا فقد حظيت دراسة القيم باهتمام الباحثين والمتخصصين في العلوم الإنسانية كعلم التربية، حيث تتولى المؤسسات التربوية عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد وذلك بإكسابهم القيم المرغوب فيها، كونها المؤسسات المسئولة عن تعليم الناشئة وتثقيفهم (علي، ١٩٩٥؛ عكور، ٢٠٠٢).

ولا بد أن يأخذ بناة المناهج قيم المجتمع المرغوب فيها بعين الاعتبار، بحيث يتم تحديد أهدافها ومحتواها وطريقة تنظيمها وتنفيذها بطريقة تضمن اكتساب وتأصيل هذه القيم لدى الناشئة؛ لما لهذه القيم من أهمية في بناء الجانب المعرفي للمنهاج، الأمر الذي ينعكس بالتالي على المنظومة القيميّة للتلاميذ (الوكيل والمفتي، ١٩٨٧).

وانطلاقا من أهمية الكتاب المدرسي في عملية التعليم والتعلم ودوره البارز في تنفيذ المنهاج، فقد ازداد الاهتمام بتحليله وتقويمه. ولابد أن تخضع كتب اللغة العربية بشكل عام وكتب الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص، للتحليل والتقويم من حيث ملاءمة محتواها لمستوى الطلاب العمري والعقلي، وطبيعة المعارف التي تضمنتها، والقيم والاتجاهات التي توجه الطلبة إليها. ولما لكتب اللغة العربية من أهمية بارزة بين الكتب المدرسية المختلفة باعتبارها أم العلوم والوعاء الذي تقدم به المعارف للتلاميذ، فمن المتوقع أن يكون لها دور كبير وإسهام متميز في تزويدهم بالقيم المتنوعة، فهي مجال واسع للتنوع في الموضوعات، ومن أكثرها تنوعا واستجابة

إلى تضمين موضوعات تشتمل على القيم المختلفة بحيث تستخدم هذه الموضوعات بوصفها نصوصا وتدريبات لتعليم اللغة العربية للتلاميذ. وتزداد الإمكانات التي تؤديها كتب اللغة العربية في غرس القيم من خلال ما تتضمنه من حقائق وقيم وسلوكيات. والحكم على مدى ما تسهم به هذه الكتب في تزويد التلاميذ من معلومات ومهارات وقيم يتطلب تحليل لما تحتويه هذه الكتب من قيم. وفي هذا السياق أجريت دراسات عديدة لمعرفة مواطن القوة والضعف فيها ومعرفة مدى قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة (ابو زينة، ٢٠٠٣).

وقد أجريت العديد من الدراسات في مجال الدراسة الحالية من أهمها: دراسة الخوالدة والشوحه (٢٠٠٥) التي استخدم فيها أسلوب تحليل المحتوى للتعرف على القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للمرحلة الأساسية العليا في الأردن (لصفوف السابع إلى العاشر). وقد بلغ مجموع تكرارات القيم في محتوى هذه الكتب (٢٣٧٧) تكراراً مرتبة على النحو الآتي بحسب الصف: السابع، الثامن، العاشر، ثم التاسع. أما من حيث مجالات القيم فقد حل المجال الأخلاقي في المرتبة الأولى، تلاه المجال التعبدي، ثم العقدي وأخيراً مجال المعاملات. أما من حيث ترتيب القيم تنازلياً فقد جاءت قيمة الجهاد في المرتبة الأولى، تلتها قيمة إقامة الصلاة. وحلت قيمة العمل التطوعي في المرتبة الأخيرة.

أما الشاعر (٢٠٠٣) فقد أجرى دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب المطالعة العربية للصف التاسع الأساسي في الأردن مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى. وقد صنفت القيم إلى عدة مجالات هي: العقدي، والتعبدي، والاجتماعي، والفردي، والسياسي، والعلمي، والمادي، والجمالي. وقد بينت الدراسة أن القيم المتضمنة في الكتاب شاملة ومتكاملة، وقد حلت قيم المجال الاجتماعي في المرتبة الأولى. تلاه المجال العلمي، ثم الفردي، وحل المجال العقدي في المرتبة الأخيرة. كما أشارت الدراسة إلى أن القيم لم تتوزع على وحدات الكتاب توزيعاً متوازناً.

وفي السياق ذاته أجرى عكور (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تعرف القيم البيئية المتضمنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن (لصفوف الرابع والخامس والسادس) ومدى امتلاك الطلبة لها مستخدمة أسلوب تحليل المحتوى ومقياس القيم البيئية لدى الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى أن القيم البيئية قد توزعت على ثلاثة مجالات هي: التوازن البيئي، وحماية البيئة، والاستثمار الرشيد لموارد البيئة، وقد احتوى كل مجال على ثماني قيم عدا مجال حماية البيئة الذي ضم تسع قيم. وقد أتت هذه القيم بصورة ضمنية وهامشية وغير منظمة.

كما قام الناجي والرواجفة (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى تحليل القيم المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن. وصمم الباحثان أداة للتحليل ضمت ثمانية مجالات رئيسية هي: الروحية، والقومية والوطنية، والاجتماعية والإنسانية، والمعرفية والثقافية، تكامل الشخصية، العملية الاقتصادية، والصحة الوقائية، والترويحية الجمالية، وقد ضمت الأداة

(٥٠) قيمة، كان أكثرها تكراراً قيمة الإيمان بالله، وأقلها قيمة احترام الملكية الخاصة والعامة.

ولمعرفة القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن قام علي (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى معرفة تطور هذه القيم من صف إلى آخر، وتوزيعها على مجالاتها في هذه الكتب، وقد استخدمت هذه الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، إذ عدت الجملة المفيدة وحدة للتحليل، وقد صنفت القيم في واحد من مجالات الدراسة التسعة الآتية: العقدي، والتعبدي، والذاتي، والاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي والإداري، والعلمي، والبيئي والصحي، والوجداني والجمالي، وقد بينت النتائج أن الكتب المذكورة اشتملت على ٨٦ قيمة، تكرّرت ٤١٠٥ مرة، وأن توزيع هذه القيم على مجالاتها في الكتب الثلاثة لم يكن متوازناً، حيث كان التركيز على المجالين العلمي والذاتي، أما المجالات: العقدي، والبيئي والصحي، والاقتصادي، فقد كان التركيز عليها ضعيفاً، أما القيم في المجالين التعبدي والاجتماعي فقد أهملت بعض القيم الأساسية فيهما.

كما أجرى عاشور (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تعرف القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب القراءة لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن، وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن توزيع القيم على هذه الكتب كان عشوائياً، وعدم وجود معيار أو نظام محدد لتوزيع هذه القيم.

وقد هدفت دراسة الصاوي (١٩٨٩) إلى تعرف القيم الإسلامية المتضمنة في محتوى كتابي القراءة للصف الثالث الأساسي في كل من الجمهورية المصرية، ودولة قطر، وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى لاستخراج القيم من الكتابين المذكورين، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن تركيز كتابي القراءة كان على المجال الديني، وكان التركيز في قطع المحفوظات على المجالين الاجتماعي والوطني.

والمتأمل في الدراسات سالفة الذكر يلاحظ أن بعضها هدف إلى تعرف القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والعلوم والدراسات الاجتماعية لصفوف الحلقتين المتوسطة والعليا من المرحلة الأساسية في الأردن، وركز بعضها الآخر على مجال واحد من القيم كالقيم الإسلامية (الصاوي، ١٩٨٩) والاجتماعية (عاشور، ١٩٩٠). أما الدراسات التي تناولت القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية فقد كانت لصفوف الحلقتين المتوسطة والعليا من المرحلة الأساسية. أما كتب الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن فلم يجر تحليلها من قبل لمعرفة القيم المتضمنة فيها بحسب معرفة الباحثين واطلاعهما. ولذا أتت هذه الدراسة لتعرف القيم المقترح تضمينها واستقصاء القيم المتضمنة في هذه الكتب.

مشكلة الدراسة

تؤدي التربية دوراً كبيراً في بناء شخصية الفرد المتكاملة جسمياً وعقلياً وسلوكياً واجتماعياً؛

ليكون قادراً على المواءمة بين سلوكه وقدراته. ولتحقيق ذلك تؤكد وزارة التربية والتعليم في الأردن ضرورة تضمين المناهج والكتب المدرسية القيم اللازمة لبناء هذه الشخصية المتكاملة. ونظراً للدور الذي تؤديه الكتب المدرسية في إكساب التلاميذ القيم المرغوب فيها والمقبولة في المجتمع، فلا بد أن تخضع هذه الكتب لعملية تحليل وتقويم مستمرين، ومن هذا المنطلق أتت هذه الدراسة لمعرفة القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، لما لهذه الكتب من أهمية في غرس القيم التي أجمع عليها المجتمع وأقرها. وتأتي هذه الدراسة في الوقت الذي تقوم فيه وزارة التربية والتعليم بمراجعة شاملة للكتب المدرسية من أجل تطويرها لتتماشى مع روح العصر وقيمه ورؤى المستقبل، وتعد الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية حلقة مهمة في بناء المنظومة القيميّة عند التلاميذ، ومن هنا أتت هذه الدراسة لمعرفة مدى تضمين هذه الكتب القيم بأنواعها المختلفة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف القيم المقترح تضمينها في كتب لغتنا العربية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، واستقصاء القيم المتضمنة في هذه الكتب في ضوء استمارة التحليل المعدة لذلك. ومعرفة كيفية توزيع هذه القيم على مجالات الدراسة، وتحديد نوعية هذه القيم صريحة كانت أم ضمنية.

أسئلة الدراسة

جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما القيم المقترح تضمينها في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن؟

٢- ما القيم التي تضمنتها كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن؟

٣- كيف توزعت القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية على مجالات الدراسة؟

٤- ما شكل القيم التي تضمنتها كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن من حيث كونها ضمنية أو صريحة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع القيم الذي تناولته، ومن أهمية الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، ومن أهمية مادة لغتنا العربية في غرس القيم المرغوب فيها، حيث من الممكن تزويد المعلمين والمشرفين وأصحاب القرار في بناء المناهج

بوزارة التربية والتعليم بتصنيف للتحليل يمكن استخدامه بوصفه أداة لتحليل محتوى الكتب المدرسية وخاصة كتب الصفوف الثلاثة الأولى، وبالمعلومات الضرورية عن القيم المتضمنة في هذه الكتب، سيما وأن ذلك يتماشى مع توجهات وزارة التربية والتعليم في الأردن لتطوير ومراجعة المناهج التعليمية، حيث من الممكن أن تقدم هذه الدراسة المعلومات والبيانات التي تبين مدى مراعاة هذه الكتب للقيم المختلفة وتوزيعها على المجالات المتعددة، لما لهذه القيم من علاقة مباشرة بشخصية التلميذ وأنماط سلوكه.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن المعتمدة للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وقد اشتمل التحليل على جميع دروس القراءة والمحفوظات والأناشيد والإملاء والخط والتعبير والتدريبات والأسئلة، واستثني دليل المعلم للكتب المذكورة، ولم يشمل التحليل على الصور التوضيحية التي تضمنتها الكتب. كما تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء قائمة القيم التي حددت في أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

القيمة: مجموعة من المعايير التي يرضاها المجتمع ويقرها، ويكتسبها التلاميذ من خلال تفاعلهم مع البيئة التعليمية وتحكم سلوكياتهم، وقد اعتمدت هذه الدراسة هذا التعريف (طعيمة، ١٩٨٧).

القيمة الصريحة: وهي القيمة التي وردت في الكتب بصورة صريحة على شكل كلمة صريحة، مثل النظافة أو غسل الخضروات (نظافة الأطعمة).

القيمة الضمنية: وهي القيمة التي وردت في الكتب بصورة ضمنية على شكل كلمة جملة أو فكره، مثل نظافة المصنع (نظافة البيئة).

كتب اللغة العربية: كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن المعتمدة للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م والتي قررت وزارة التربية والتعليم اعتمادها من السنة الدراسية ١٩٩١/١٩٩٢ للصف الأول الأساسي، والسنة الدراسية ١٩٩٢/١٩٩٣ للصفين الثاني والثالث، وقد عدلت جميعها عام ٢٠٠٣م.

الصفوف الثلاثة الأولى: هي الصفوف الأول والثاني والثالث من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وتتراوح أعمار التلاميذ الملتحقين بهذه الصفوف بين ٦-٩ سنوات تقريباً.

تحليل المحتوى: هو أحد أساليب البحث العلمي المنظم الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي لمحتوى المادة (طعيمه، ١٩٨٧). ولأغراض هذه الدراسة فقد عرف تحليل المحتوى بأنه الوصف الكمي للقيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من خلال

المعنى الظاهر والمستتر لمحتوى هذه الكتب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة أسلوب تحليل المحتوى الذي يعد أحد أساليب البحث العلمي لوصف القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من خلال المعنى الظاهر والمستتر لمحتوى هذه الكتب، حيث اعتمدت الكلمة والفكرة على أنهما وحدتان للتحليل والعد والتسجيل.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن المعتمدة للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، حيث قررت وزارة التربية والتعليم تدريس كتاب الصف الأول (الحياري وزملاؤه، ٢٠٠٣) ابتداءً من العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢، وقررت تدريس كتابي الصف الثاني والثالث الأساسي (الحياري وزملاؤه، ٢٠٠٣) ابتداءً من العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣، وقد تم تعديل جميع هذه الكتب عام ٢٠٠٣م، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع كتب الصفوف الثلاثة الأولى المذكورة أعلاه، والتي اشتملت على جميع دروس القراءة والتدريبات والأسئلة والمحفوظات والأناشيد.

أداة الدراسة

تم حصر القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن من خلال طرح السؤال الآتي "ما هي القيم التي تعتقد بأهمية تضمينها في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى" الذي وجه إلى لجنة من الخبراء والمحكين في المناهج في وزارة التربية والتعليم، وعدد من المختصين في كليات الآداب والعلوم التربوية في الجامعات الأردنية. وإلى عدد من معلمي اللغة العربية والمرحلة الأساسية، لما لآرائهم من أهمية في تحديد مضامين الكتاب المدرسي وتحسينه الذي لا يتم إلا بوساطة المعلم الذي يملك مفاتيح التغيير؛ فهو المنفذ للمنهاج والأكثر قربا من الطالب. كما تم عرضها على عدد من المشرفين التربويين أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس، الذين شارك بعضهم في لجان التأليف والتقويم للصفوف المذكورة. وبعد تلقي إجاباتهم تم بناء استمارة التحليل بصورتها الأولية، حيث أعيد عرضها عليهم مرة أخرى لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم التي أخذت بعين الاعتبار.

وفي ضوء ما سبق فقد صنفت هذه القيم ضمن المجالات الآتية: الاجتماعي، والديني، والبيئي، والاقتصادي، والتاريخي، والصحي، والجمالي، والإنساني، والمهني، والوطني.

واستخدمت هذه الدراسة هذا التصنيف لتحليل محتوى الكتب بصفتها أداة للدراسة بهدف استيفاء عناصر التحليل، وحساب تكرارات القيم وتوزيعها على مجالاتها المختلفة بهدف تحقيق درجة عالية من الموضوعية والدقة مستفيدين من الأدب التربوي في هذا المجال (طعيمة، ١٩٨٧؛ عطوه، ١٩٩٥؛ الناجي والرواجفة، ٢٠٠٢؛ عكور، ٢٠٠٢؛ والرباعي، ١٩٩٤؛ وعلي، ١٩٩٥) وخبرة الباحثين في التعليم المدرسي والجامعي واشتراكهما في تأليف وتقييم المناهج المدرسية. إضافة إلى الاطلاع على عدد من تصنيفات القيم مثل تصنيف لاسويل (Laswell)، وتصنيف وايت (White)، وتصنيف سبرانجر (Spranger)، وتصنيف السعيد (١٩٩١) (المشار إليهم في عكور، ٢٠٠٢)، حيث صنفت إلى قيم خلقية، واجتماعية، واقتصادية. وقد صنفتها الرباعي (١٩٩٤) إلى مجالات عدة منها: أسرية، وتاريخية، وتعليمية، وترويحية، واجتماعية، ومهنية، وصحية، ووطنية، وجمالية. ولأغراض هذه الدراسة تم تصنيف القيم، إلى المجالات الرئيسة الآتية (وهي فئات التحليل):

١. القيم الاجتماعية: مجموعة الاهتمامات والرغبات والسلوكيات التي أصبحت جزءاً من الفرد التي تحكم وتنظم علاقات التعاون والمساعدة والزيارات والمناسبات، ومعاملات المجتمع أفرداً وجماعات، ويعدها المجتمع خليقة به ويضفي عليها صفة الشرعية والقبول.

٢. القيم الدينية: القيم المتضمنة في الشريعة الإسلامية التي تعبر عن اهتمام الأفراد بأمور دينهم كشكر الله، والعبادة، والعقيدة .... الخ .

٣. القيم البيئية: مجموعة الأحكام والمعتقدات المتعلقة ببيئة الإنسان التي توجه سلوكه نحو البيئة كالنظافة وحماية البيئة .

٤. القيم الاقتصادية: اهتمامات الأفراد والجماعات وسلوكياتهم وقناعاتهم بالقضايا الاقتصادية، كالتوفير والتصدير والاقتصاد المنزلي.

٥. القيم التاريخية: كل ما يمت بصلة إلى تاريخ الأمة من أحداث ووقائع ومناسبات وأبطال وأمكنة أثرية وتاريخية، كالمدن الخالدة وآثار الأردن.

٦. القيم الصحية: كل ما يتعلق بالصحة كالنظافة الشخصية، والتغذية السليمة، والمحافظة على الصحة.

٧. القيم الجمالية: توجيه سلوك التلاميذ للاهتمام والشعور بكل ما هو جميل، وتذوق جمال الطبيعة والإحساس به والمحافظة عليه.

٨. القيم المهنية: وتشمل كل ما يتعلق بالمهن كالزراعة والصناعة.

٩. القيم الإنسانية: القيم التي تعبر عن سلوكيات الفرد مع الآخرين من بني الإنسان، والكائنات الحية الأخرى كالرفق بالحيوان، ومساعدة المحتاجين.

١٠. القيم الوطنية: كل ما يتعلق بحب الوطن والاعتزاز به، والمحافظة عليه، وذكر رموزه وأبطاله، ومعالمه وإنجازاته ... الخ.

صدق الأداة

تعددت طرق تصنيف القيم وفقاً لخلفية الباحثين، وطبيعة الدراسة التي يقومون بها، ونتيجة لذلك ونظراً لطبيعة الدراسة الحالية التي تتناول كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى تم توجيه السؤال المذكور في أداة الدراسة، وفي ضوء إجاباتهم تم إعداد تصنيف خاص بهذه الدراسة، تكون بصورته الأولية من ثلاثة عشر مجالاً رئيساً ضم كل منها عدداً من القيم الفرعية مرفقا معها تعريفات مقترحة للقيم المختلفة الواردة في التصنيف. وقد عرض على لجنة الخبراء والمحكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، واللغة العربية، وعدد من ذوي الخبرة من المعلمين والمشرفين التربويين مرة أخرى، لأخذ آرائهم في مدى شمولية التصنيف ودقته ووضوحه وملاءمة كل قيمة للمجال الذي اندرجت تحته ومناسبتها أو عدم مناسبتها (على شكل استبانة)، وقد أخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار، حيث تم الإبقاء على المجالات التي أجمع عليها المحكمون، فتكون التصنيف بصورته النهائية من عشرة مجالات رئيسة كما هو موضح لاحقا في عرض نتائج سؤال الدراسة الأول.

ثبات التحليل

للكشف عن ثبات التحليل للتصنيف (أداة التحليل) الذي أعده الباحثان كما هو موضح في أداة الدراسة وصدقها، قام كل باحث بتحليل المحتوى نفسه كل على حده وتم اعتماد القيم التي أجمع عليها الاثنان إجماعاً تاماً واستثناء القيم موضع الخلاف. وقد عدت هذه الإجراءات كافية بالإضافة إلى دقة قواعد التصنيف التي اتبعت ولاستخدام أكثر من وحدة للتحليل. بالإضافة إلى خبرة الباحثين في مجال تحليل وتقييم المناهج والكتب المدرسية. ومن أجل التأكد من دقة التحليل أخذت عينة من دروس الكتب وتم عرضها وأداة التحليل على محلّلين آخَرين، وطلب منهما تحليل هذه العينة، وقام الباحثان بحساب نسبة الاتفاق بين المحللين وفقاً لمعادلة هولستي (Holisti) (المشار إليها في طعيمة، ١٩٨٧). وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحلَّلين ٨٩٪، وقد اعدَّ الباحثان هذه النسبة دليلاً كافياً على ثبات وكفاية أداة الدراسة.

خطوات التحليل

اعتمدت الدراسة الكلمة الصريحة والفكرة المتضمّنة للقيم بوصفهما وحدتين للتحليل والعدّ والتسجيل؛ وذلك لمناسبتهما لأغراض هذه الدراسة، ولسهولة حصرهما بشكل دقيق. تمت قراءة نصوص كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية والتي تكونت من ستة أجزاء/ جزأين لكل صف، وذلك من أجل التعرف على القيم المتضمنة فيها، وحددت الوحدات التحليلية التي تناولت هذه القيم، وتم وضع القيم في المجال الذي تنتمي إليه حسب التصنيف المعتمد لغايات هذه الدراسة. وقد أعطيت كل قيمة ظهرت في

الدرس الواحد تكراراً واحداً بغض النظر عن عدد تكراراتها في ذلك الدرس. وقد اتخذ هذا الإجراء نظراً لطبيعة عرض دروس الصفوف الثلاثة الأولى الذي يعتمد على تكرار الفكرة نفسها أو الكلمة في الدرس الواحد بهدف تثبيت تعلمها لدى الطلبة، وتتكرر هذه الفكرة أو الكلمة في النصوص والتدريبات والأسئلة. أما إذا وردت القيمة نفسها في دروس أخرى فيتم حساب تكرارها مرة أخرى في كل درس ترد فيه. وقد فرغت النتائج لكل كتاب (الفصل الأول والفصل الثاني) من الكتب سالفة الذكر في جداول تكرارية أعدت لهذه الغاية وحسبت تكراراتها وتمت مناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة معادلة هولستي (Holisti,1969) (المشار إليها في طعيمة، ١٩٨٧) لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين. واستخدم الإحصاء الوصفي لحساب مجموع تكرارات القيم ونسبها ورتبها وترتيبها، وإيجاد النسب المئوية وترتيب المجالات وتكراراتها.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما القيم المقترح تضمينها في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي ذي الصلة بالدراسة، وطرح سؤال مفتوح على عدد من الخبراء، والمختصين لإبداء الرأي في القيم الواردة في كتب لغتنا العربية المقترح تضمينها في أداة الدراسة، فتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من عشرة مجالات هي: القيم الاجتماعية وتفرع عنها (١٠) قيم، والقيم الدينية التي تفرع عنها (٧) قيم، والقيم البيئية وقد تفرع عنها (٤) قيم، والقيم الاقتصادية التي تفرع عنها (٣) قيم، والقيم التاريخية التي تفرع عنها (٤) قيم، والقيم الصحية التي تفرع عنها (٨) قيم، والقيم الجمالية التي تفرع عنها (٣) قيم، والقيم الإنسانية التي تفرع عنها (٣) قيم، والقيم المهنية التي تفرع عنها قيمتان، والقيم الوطنية التي تفرع عنها (٥) قيم. كما هو موضح في الجدول رقم (١).

اشتملت قائمة القيم (جدول رقم ١) التي تم التوصل إليها على (٤٩) قيمة فرعية موزعة على عشرة مجالات رئيسة، فاحتوت هذه القائمة على القيم اللازمة المقترح تضمينها في كتب الصفوف الثلاثة الأولى. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الشاعر (٢٠٠٣) في إبرازها للقيم الاجتماعية والجمالية، ودراسة العكور (٢٠٠٢) في تأكيدها على القيم البيئية، ودراسة الناجي والرواجفة (٢٠٠٢) في تناولها للقيم الوطنية والاجتماعية والإنسانية والصحية والاقتصادية والدينية، ومع دراسة علي (١٩٩٥) في تركيزها على القيم الدينية والصحية والجمالية. وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتناولها جميع القيم التي تم تناولها في هذه الدراسات مجتمعة إضافة إلى إبرازها للقيم المهنية والتاريخية.

الجدول رقم (١)

القيم المقترح تضمينها من قبل لجنة الخبراء والمحكمين / أداة الدراسة

المجال	رقم القيمة	القيمة
الاجتماعي	١	الجد والاجتهاد
	٢	احترام وتقدير الآخرين
	٣	التعاون
	٤	التحية والترحيب
	٥	الاعتذار
	٦	الوفاء
	٧	الصدق
	٨	الكرم
	٩	احترام النظام
	١٠	الصداقة
الديني	١١	إحياء المناسبات الدينية
	١٢	شكر الله وحمده
	١٣	العبادة
	١٤	العقيدة
	١٥	عيادة المريض
	١٦	مكارم الأخلاق
	١٧	حب العمل
البيئي	١٨	رعاية النباتات
	١٩	نظافة البيئة
	٢٠	المحافظة على الهدوء
	٢١	حماية البيئة
الاقتصادي	٢٢	الاقتصاد المنزلي
	٢٣	التوفير
	٢٤	التصدير
التاريخي	٢٥	تقدير الشخصيات التاريخية
	٢٦	معارك خالدة
	٢٧	آثار الأردن
	٢٨	مدن خالدة
الصحي	٢٩	التغذية السليمة
	٣٠	نظافة الأطعمة
	٣١	النظافة الشخصية
	٣٢	المحافظة على الصحة
	٣٣	الوعي الصحي
	٣٤	مراجعة الطبيب
	٣٥	راحة الجسم
	٣٦	ممارسة الرياضة
الجمالي	٣٧	جمال المكان
	٣٨	جمال الطبيعة
	٣٩	جمال الألوان والصور
الإنساني	٤٠	الرفق بالحيوان
	٤١	مساعدة المحتاجين
	٤٢	المعاملة الحسنه للأجانب
المهني	٤٣	الصناعة
	٤٤	الزراعة
الوطني	٤٥	أماكن من الوطن
	٤٦	الاعتزاز برمز الوطن
	٤٧	تقدير الجندية
	٤٨	حب الوطن
	٤٩	معالم من الوطن

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما القيم التي تضمنتها كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل كتب لغتنا العربية المقررة للمرحلة الأساسية، واستخراج القيم المتضمنة فيها، وبيان تكرار القيم في كل كتاب، وجمع هذه التكرارات، واستخراج نسبها المئوية، وبيان رتبة كل قيمة من هذه القيم، وتصنيف القيم ضمن مجالات الدراسة، وسوف يتم التعليق على نتائج هذا السؤال بشكل متكامل بعد عرض الجداول المتعلقة بالمجالات العشرة.

أولاً: المجال الاجتماعي

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هذا المجال تكون من (١٠) قيم وبلغ مجموع تكراراته (١٠٦) تكرارات، وكان توزيع تكرارات هذه القيم ٤٣، ٣٢، ٣١ على الكتب الثلاثة لصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي، وقد احتلت قيمة احترام وتقدير الآخرين المرتبة الأولى التي جاءت في المرتبة الثانية بين جميع قيم الأداة ككل، تلتها قيمة التعاون التي جاءت في المرتبة الثالثة بين جميع قيم الأداة ككل، ثم قيمة الجد والاجتهاد. في حين احتلت قيمتا الكرم والصدق المراتب الأخيرة.

الجدول رقم (٢)

قيم المجال الاجتماعي المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بحسب التكرار والنسبة والرتبة

م	القيمة	الكتاب المقرر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في المجال	الرتبة في كل المجالات
		الأول التكرار	الثاني التكرار	الثالث التكرار				
١	الجد والاجتهاد	٧	٥	٣	١٥	٦٥،٣	٣	٧
٢	احترام وتقدير الآخرين	١٠	٩	٦	٢٥	٠٨،٦	١	٢
٣	التعاون	١٢	٧	٥	٢٤	٨٤،٥	٢	٣
٤	التحية والترحيب	٤	٣	١	٨	٩٥،١	٦	١١
٥	الاعتذار	٢	١	٢	٥	٢٢،١	٧	١٤
٦	الوفاء	٢	٣	٥	١٠	٤٣،٢	٥	١٠
٧	الصدق	٣	٣	٥	١١	٦٨،٢	٤	٩
٨	الكرم	٢	--	١	٣	٧٣،٠	٩	١٦
٩	احترام النظام	١	١	٢	٤	٩٧،٠	٨	١٥
١٠	الصداقة	--	--	١	١	٢٤،٠	١٠	١٨
	المجموع	٤٣	٣٢	٣١	١٠٦	٢٥,٧٩		

ثانيا: المجال الديني

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هذا المجال تكون من (٧) قيم، وبلغ مجموع تكراراته (٨٠) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم على الكتب الثلاثة: ٣١، ٢٥، ٢٤ لصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي، وقد احتلت قيمة العبادة المرتبة الأولى في هذا المجال والثالثة في الأداة ككل، تلتها قيمة مكارم الأخلاق في حين احتلت قيمتا عيادة المريض وإحياء المناسبات الدينية المراتب الأخيرة.

الجدول رقم (٣)

قيم المجال الديني المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بحسب التكرار والنسبة والرتبة

م	القيمة	الكتاب المقرر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في المجال	الرتبة في كل المجالات
		الأول التكرار	الثاني التكرار	الثالث التكرار				
١١	إحياء المناسبات الدينية	٣	٣	--	٦	١,٤٦	٥	١٣
١٢	شكر الله وحمده	٧	٢	١	١٠	٢,٤٣	٣	١٠
١٣	العبادة	٥	٩	١٠	٢٤	٥,٨٤	١	٣
١٤	العقيدة	٣	١	--	٤	٠,٩٧	٦	١٥
١٥	عيادة المريض	٣	١	٢	٦	١,٤٦	٥	١٣
١٦	مكارم الأخلاق	٤	٨	١٠	٢٢	٥,٣٥	٢	٤
١٧	حب العمل	٦	١	١	٨	١,٩٥	٤	١١

ثالثا: المجالات البيئي، الاقتصادي والتاريخي

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المجال البيئي تكون من (٤) قيم، وبلغ مجموع تكراراته (٤٣) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم على الكتب الثلاثة: ١٨، ١٧، ٨ لكتب الصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي، وقد احتلت قيمة نظافة البيئة المرتبة الأولى التي احتلت أيضا المرتبة الأولى بين تكرارات قيم الأداة ككل، في حين احتلت قيمة المحافظة على الهدوء المرتبة الأخيرة.

أما المجال الاقتصادي فقد تكون من (٣) قيم و(٩) تكرارات، وكان توزيع تكرارات هذه القيم على الكتب الثلاثة ٤، ٣، ٢ لصفوف الثاني والأول والثالث على التوالي، وقد احتلت قيمتا الاقتصاد المنزلي والتوفير المرتبة الأولى في هذا المجال.

أما المجال التاريخي فقد تكون من (٤) قيم بواقع (٢٢) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم على الكتب الثلاثة، ١٦، ٥، ١ للصفوف الثالث والثاني والأول على التوالي. وقد احتلت قيمة تقدير الشخصيات التاريخية المرتبة الأولى.

الجدول رقم (٤)
قيم المجالات البيئي والاقتصادي والتاريخي المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بحسب التكرار والنسبة والرتبة

م	القيمة	الكتاب المقرر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في المجال	الرتبة في كل المجالات
		الأول التكرار	الثاني التكرار	الثالث التكرار				
١٨	رعاية النباتات	٣	١	٣	٧	٧٠،١	٢	١٢
١٩	نظافة البيئة	١٣	١٤	٢	٢٩	١،٧	١	١
٢٠	المحافظة على الهدوء	٢	١	--	٣	٧٣،٠	٤	١٦
٢١	حماية البيئة	--	١	٣	٤	٩٧،٠	٣	١٥
	المجموع	١٨	١٧	٨	٤٣	١٠,٤٦		
الاقتصادي								
٢٢	الاقتصاد المنزلي	٢	٢	--	٤	٩٧،٠	٢	١٥
٢٣	التوفير	١	٢	١	٤	٩٧،٠	٢	١٥
٢٤	التصدير	--	---	١	١	٢٤،٠	١	١٨
	المجموع	٣	٤	٢	٩	٢,١٩		
التاريخي								
٢٥	تقدير الشخصيات التاريخية	١	٣	٦	١٠	٤٣،٢	١	١٠
٢٦	معارك خالدة	--	٢	٣	٥	٢٢،١	٢	١٤
٢٧	آثار الأردن	--	--	٤	٤	٩٧،٠	٣	١٥
٢٨	مدن خالدة	--	--	٣	٣	٧٣،٠	٤	١٦
	المجموع	١	٥	١٦	٢٢	٥,٣٥		

رابعا : المجال الصحي

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هذا المجال تكون من (٨) قيم، بمجموع (٤٩) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم على الكتب الثلاثة، ٢٠، ١٨، ١١ لصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي، وقد احتلت قيمة الوعي الصحي المرتبة الأولى، تلتها قيمة النظافة الشخصية، في حين احتلت قيمتا ممارسة الرياضة ومراجعة الطبيب المراتب الأخيرة.

الجدول رقم (٥)
قيم المجال الصحي المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بحسب التكرار والنسبة والرتبة

م	القيمة	الكتاب المقرر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في المجال	الرتبة في كل المجالات
		الأول التكرار	الثاني التكرار	الثالث التكرار				
٢٩	التغذية السليمة	٨	١	١	١٠	٤٣،٢	٣	
٣٠	نظافة الأطعمة	٣	--	١	٤	٩٧،٠	٤	
٣١	النظافة الشخصية	٣	٤	٤	١١	٦٨،٢	٢	

تابع الجدول رقم (٥)

م	القيمة	الكتاب المقرر الأول التكرار	الثاني التكرار	الثالث التكرار	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في المجال	الرتبة في كل المجالات
٣٢	المحافظة على الصحة	٤	--	--	٤	٩٧،٠	٤	
٣٣	الوعي الصحي	١	٨	٣	١٢	٩٢،٢	١	
٣٤	مراجعة الطبيب	١	١	١	٣	٧٣،٠	٥	
٣٥	راحة الجسم	--	٤	--	٤	٩٧،٠	٤	
٣٦	ممارسة الرياضة	--	--	١	١	٢٤،٠	٦	
	المجموع	٢٠	١٨	١١	٤٩	١١,٩٢		

خامسا: المجالات الجمالي والإنساني والمهني والوطني

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المجال الجمالي تكون من (٣) قيم و(١٩) تكرارا، وكان توزيع تكرارات هذه القيم على الكتب الثلاثة ٩، ٧، ٣، لصفوف الثاني والأول والثالث على التوالي، وقد احتلت قيمة جمال الطبيعة المرتبة الأولى.

أما المجال الانساني فقد تكون من (٣) قيم بواقع (٩) تكرارات، ثلاثة تكرارات لكل كتاب. وقد احتلت قيمة الرفق بالحيوان المرتبة الأولى. في حين تكون المجال المهني من قيمتين بواقع (٩) تكرارات، وزعت على الكتب الثلاثة ٥، ٣، ١ لصفوف الثالث والأول والثاني على التوالي.

وتكون المجال الوطني من (٥) قيم بواقع (٦٥) تكرارا موزعة على الكتب الثلاثة، ٣٠، ٢٣، ٢ لصفوف الثالث والثاني والأول على التوالي، وقد احتلت قيمة حب الوطن المرتبة الأولى في حين احتلت قيمة الاعتزاز برمز الوطن المرتبة الأخيرة.

الجدول رقم (٦)

قيم المجالات الجمالي والإنساني والمهني والوطني المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بحسب التكرار والنسبة والرتبة

م	القيمة	الكتاب المقرر الأول التكرار	الثاني التكرار	الثالث التكرار	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في المجال	الرتبة في كل المجالات
٣٧	جمال المكان	٣	٢	--	٥	١,٢٢	٣	١٤
٣٨	جمال الطبيعة	٢	٤	٢	٨	١,٩٥	١	١١
٣٩	جمال الألوان والصور	٢	٣	١	٦	١,٤٦	٢	١٣
	المجموع	٧	٩	٣	١٩	٤,٦٢		
	الإنساني							
٤٠	الرفق بالحيوان	٢	٣	٢	٧	٧١،١	١	١٢
٤١	مساعدة المحتاجين	١	--	--	١	٢٤،٠	٢	١٨
٤٢	المعاملة الحسنة للأجانب	--	--	١	١	٢٤،٠	٢	١٨
	المجموع	٣	٣	٣	٩	٢,١٩		

تابع الجدول رقم (٦)

م	القيمة	الكتاب المقرر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في المجال	الرتبة في كل المجالات
		الأول التكرار	الثاني التكرار	الثالث التكرار				
	المهني							
٤٣	الصناعة	٣	١	٣	٧	١،٧١	١	١٢
٤٤	الزراعة	--	--	٢	٢	٤٩،٠	٢	١٧
	المجموع	٣	١	٥	٩	٢,١٩		
	الوطني							
٤٥	أماكن من الوطن	٥	٦	٥	١٦	٣,٨٩	٢	٦
٤٦	الاعتزاز برمز الوطن	٣	٣	--	٦	١,٤٦	٥	١٣
٤٧	تقدير الجندية	٤	٣	٤	١١	٢,٦٨	٤	٩
٤٨	حب الوطن	--	١٠	١٠	٢٠	٤,٨٧	١	٥
٤٩	معالم من الوطن	--	١	١١	١٢	٢,٩٢	٣	٨
	المجموع	١٢	٢٣	٣٠	٦٥	١٥,٨٢		

وبصورة عامة يتبين من الجداول (٢-٦) أن مجموع تكرارات القيم في محتوى كتب عينة الدراسة بلغ (٤١١) تكراراً موزعة على عشرة مجالات بواقع (٤٩) قيمة؛ وقد حلّت قيمة نظافة البيئة التي تنتمي إلى المجال البيئي بالمرتبة الأولى بين مجموع القيم المتضمنة في كتب عينة الدراسة ككل، حيث بلغ مجموع تكرارات هذه القيمة (٢٩) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (٧،١٪). وحلت بالمرتبة الثانية قيمة احترام وتقدير الآخرين المنتمية إلى المجال الاجتماعي، حيث بلغ مجموع تكراراتها (٢٥) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (٦،٠٨٪)، وفي المرتبة الثالثة حلت كل من قيمة التعاون المنتمية إلى المجال الاجتماعي، وقيمة العبادة المنتمية إلى المجال الديني، حيث بلغ مجموع تكرارات كل منهما (٢٤) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٥،٨٤٪).

وقد حلت قيمة مكارم الأخلاق التي تنتمي إلى المجال الديني بالمرتبة الرابعة، حيث بلغ مجموع تكراراتها (٢٢) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (٥،٣٥٪)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصاوي (١٩٨٩) التي أكدت على أهمية تضمين القيم الدينية في كتب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في دولتي مصر وقطر. وأما قيمة حب الوطن التي تنتمي إلى المجال الوطني فقد حلت بالمرتبة الخامسة، فقد بلغ مجموع تكراراتها (٢٠) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (٤،٨٧٪). وقد توزعت هذه القيم التي احتلت المراتب الأولى على المجالات البيئية والاجتماعية والدينية والوطنية على التوالي، حيث يتفق هذا التوزيع مع أهمية هذه المجالات التي تساعد في تنشئة الأجيال على الاهتمام بالبيئة، واحترام الآخرين والتعاون معهم، والتحلي بمكارم الأخلاق وحب الوطن، الأمر الذي يتفق مع فلسفة التربية والتعليم في الأردن التي تحث على إيجاد المواطن الصالح المنتمي لوطنه وأمته. كما أن التركيز على

القضايا البيئية ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى ايجاد الفرد المثقف بيئياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العكور (٢٠٠٢) التي أكدت على أهمية تضمين القيم البيئية في كتب العلوم.

ويتضح من الجداول نفسها أن قيمة (أماكن من وطني) التي تنتمي إلى المجال الوطني قد احتلت المرتبة السادسة، تلتها في المرتبة السابعة قيمة الجد والاجتهاد التي تنتمي إلى المجال الاجتماعي، في حين احتلت كل من قيمة الوعي الصحي التي تنتمي إلى المجال الصحي وقيمة معالم من الوطن التي تنتمي إلى المجال الوطني، في المرتبة الثامنة، وأما المرتبة التاسعة فقد احتلتها كل من قيمة تقدير الجندية المنتمية إلى المجال الوطني وقيمة الصدق التي تنتمي إلى المجال الاجتماعي، وقيمة النظافة الشخصية التي تنتمي إلى المجال الصحي. لقد تراوحت تكرارات القيم سالفة الذكر التي احتلت المراتب المتوسطة بين (١١-١٦ تكراراً)، علماً أنها قيم أساسية ومهمة، حري بكتب لغتنا العربية التركيز عليها في هذه المرحلة العمرية المبكرة كي يتعود عليها الطفل وتكبر معه. وقيمتا الوعي الصحي والنظافة الشخصية مهمتان لبناء جسم سليم، وقيمة الصدق لا شك في أهميتها في تحديد سلوكيات الفرد، وأما القيم الوطنية (أماكن من الوطن، ومعالم من الوطن، وتقدير الجندية) فلا بد من التركيز عليها في كتب عينة الدراسة والكتب الأخرى؛ لما لها من دور في غرس الانتماء للوطن عند الناشئة الأمر الذي يتفق والأهداف المشتقة من فلسفة التربية والتعليم في الأردن.

كما يتبين من هذه الجداول أن تكرارات القيم المتبقية التي احتلت الرتب من ١٠-١٨ بين مجموع القيم تراوحت بين ١-١٠ تكرارات، وقد توزعت هذه القيم على جميع مجالات الدراسة، ومن الممكن قبول عدد تكرارات بعض هذه القيم كجمال الطبيعة والرفق بالحيوان وتقدير الشخصيات، حيث إنه يمكن التركيز عليها في مراحل لاحقة، وأما بقية القيم التي احتلت المراتب الدنيا مثل قيمة شكر الله، وقيمة التحية، ونظافة الأطعمة، فينبغي التركيز عليها في كتب لغتنا؛ العربية لما لها من انعكاسات إيجابية على شخصية الفرد الذي يحافظ على صحته، ويحترم الآخرين ويشكر خالقه على نعمه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على "كيف توزعت القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن على مجالاتها؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بجمع تكرارات القيم التي تنتمي لكل مجال في كتاب كل صف من الصفوف، وحساب النسبة المئوية لمجموع هذه التكرارات، وجمع التكرارات التي تنتمي إلى كل مجال في كتب الصفوف الثلاثة، واستخراج النسبة المئوية لمجموع هذه التكرارات، وبيان رتبة كل مجال بين مجالات الدراسة، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)

توزيع القيم على مجالات الدراسة في كتب لغتنا العربية حسب التكرارات والنسب المئوية ورتب المجالات

الصف والمجال	الأول		الثاني		الثالث		التكرارات حسب المجال	النسبة المئوية للأداة ككل	الرتبة
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪			
الاجتماعي	٤٣	٤٦،١٠	٣٢	٧٩،٧	٣١	٥٤،٧	١٠٦	٧٩،٢٥	١
الديني	٣١	٥٤،٧	٢٥	٠٨،٦	٢٤	٨٤،٥	٨٠	٤٧،١٩	٢
البيئي	١٨	٣٨،٤	١٧	١٤،٤	٨	٩٥،١	٤٣	٤٦،١٠	٥
الاقتصادي	٣	،٧٣	٤	،٩٧	٢	،٤٩	٩	١٩،٢	٨
التاريخي	١	،٢٤	٥	٢٢،١	١٦	٨٩،٣	٢٢	٣٥،٥	٦
الصحي	٢٠	٨٦،٤	١٨	٣٨،٤	١١	٦٨،٢	٤٩	٩٢،١١	٤
الجمالي	٧	٧٠،١	٩	١٩،٢	٣	،٧٣	١٩	٦٢،٤	٧
الإنساني	٣	،٧٣	٣	،٧٣	٣	،٧٣	٩	١٩،٢	٨
المهني	٣	،٧٣	١	،٢٤	٥	٢٢،١	٩	١٩،٢	٨
الوطني	١٢	٩٢،٢	٢٣	٦٠،٥	٣٠	٣٠،٧	٦٥	٨٢،١٥	٣
المجموع	١٤١	٣١،٣٤	١٣٧	٣٣،٣٣	١٣٣	٣٦،٣٢	٤١١	٪١٠٠	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المجال الاجتماعي قد احتل المرتبة الأولى بين مجالات الدراسة، حيث بلغت تكرارات قيم هذا المجال (١٠٦) تكراراً وبنسبة مئوية (٧٩،٢٥٪)، كما أن هذا المجال احتل المرتبة الأولى من حيث عدد القيم المنتمية إليه، إذ إنها بلغت عشر قيم (جدول رقم ٢)، وأما من حيث توزيع تكرارات هذه القيم على كتب عينة الدراسة فقد كانت على النحو التالي: ٣١،٣٢،٤٣ تكراراً في كتب الصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي. ولا غرابة في توفر هذا العدد من القيم بهذا المجال نظراً لأهمية هذه القيم في تطوير علاقات التعاون بين التلاميذ، وإذكاء روح احترام وتقدير الآخرين، وبيان قيمة الاعتماد على النفس والجد والاجتهاد، وتأصيل القيم الاجتماعية عندهم كالوفاء والصدق والكرم واحترام النظام الأمر الذي ينعكس إيجابياً على علاقات التلاميذ بعضهم ببعض. بالإضافة إلى سهولة تمثل وتطبيق هذه القيم. مما يدل على الحاجة الملحة لغرس هذه القيم في نفوس الناشئة؛ لأنها تعمل على مساعدة الفرد على ممارسة دوره الاجتماعي بشكل فعال وكسب ثقة الآخرين، مما يولد الثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع محيطه الاجتماعي وجذب انتباه الآخرين إليه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشاعر (٢٠٠٣) حيث احتل المجال الاجتماعي في كلا الدراستين المرتبة الأولى، وتختلف مع دراسة علي (١٩٩٥) حيث أشارت الأخيرة أن المجال الاجتماعي حظي باهتمام أقل من المجالات الأخرى، أما بالنسبة لتركيز كتاب الصف الأول على القيم الاجتماعية أكثر من غيره فربما يعود ذلك إلى استمرارية التركيز على هذه القيم التي تعمل دور رياض الأطفال على غرسها لدى الناشئة، وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة عاشور (١٩٩٠).

وقد احتل المجال الديني المرتبة الثانية من حيث عدد تكرارات القيم، إذ بلغت (٨٠) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (٤٧،١٩٪) . وهذا أمر طبيعي حيث إن هذه الكتب موجهة إلى أبناء مجتمع يدين بالإسلام، والطفل فيه بحاجة ماسة إلى غرس القيم الدينية في هذه المرحلة التأسيسية كالقيم ذات العلاقة بالعبادة ومكارم الأخلاق وحب العمل وعيادة المريض وشكر الخالق. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من الخوالدة والشوحة (٢٠٠٥)، والصاوي (١٩٨٩) في تركيز كتب عينة الدراسة في كل منها على القيم الدينية، وتتعارض مع نتائج دراسة الشاعر (٢٠٠٣) حيث احتل المجال الديني المرتبة الأخيرة فيها. وقد جاء المجال الوطني في المرتبة الثالثة، حيث بلغ مجموع تكراراته (٦٥) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٨٢،١٥٪).

ويتضح من الجدول رقم (٧) تفاوت كبير بين النسب المئوية التي حصل عليها كل مجال من المجالات العشرة. وربما يعود ذلك إلى عدم اعتماد مصفوفة ثابتة لتوزيع القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية على مجالات القيم بصورة مدروسة من قبل واضعي المناهج والكتب المدرسية. فلم يحظ بعض المجالات إلا بعدد قليل من القيم وبنسبة قليلة من التكرارات.

أما بالنسبة لترتيب الكتب في تناولها للقيم بشكل عام، فيتضح من الجدول رقم (٧) أن كتاب لغتنا العربية للصف الأول اشتمل على (١٤١) تكراراً للقيم، وبنسبة بلغت (٣٤،٣١٪)، يليه كتاب لغتنا العربية للصف الثاني، فقد بلغ مجموع تكرارات القيم المتضمنة فيه (١٣٧) تكراراً وبنسبة مئوية (٣٣،٣٣٪)، ويليه كتاب لغتنا العربية للصف الثالث حيث بلغ مجموع تكرارات القيم المتضمنة فيه (١٣٣) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (٣٢،٣٦٪). حيث كان توزيع القيم على هذه الكتب متقارباً، إلّا أنه يختلف من حيث العدد من مجال إلى آخر، ومن الملاحظ أن تكرارات هذه القيم بصورة عامة لم تزد بتقدم الصف، فعلى سبيل المثال نجد أن تكرارات القيم في المجال الاجتماعي لكتاب الصف الأول بلغت (٤٣) تكراراً، وفي كتاب الصف الثاني (٣٢) تكراراً وفي كتاب الصف الثالث (٣١) تكراراً، باستثناء المجالين الوطني والتاريخي. فقد بلغت تكرارات المجال الوطني ١٢، ٢٣، ٣٠، في كتب الصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي. وربما يعود ذلك إلى أهمية غرس قيم حب الوطن وتقدير الجندية عند الناشئة وإبراز معالم الوطن ومدنه لديهم، وتتطور هذه القيم مع تقدم سن المتعلمين من صف إلى آخر، في حين بلغ مجموع تكرارات المجال التاريخ ١، ٥، ١٦ في كتب الصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي.

وقد جاء كل من المجالين الصحي والبيئي في المرتبتين الرابعة والخامسة على التوالي، فالاهتمام بهذين المجالين يتفق مع التوجهات العالمية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بالصحة والبيئة. وتنشئة الجيل للمحافظة على النظافة والوعي الصحي، والمحافظة على البيئة وحمايتها، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من علي (١٩٩٥) وعكور (٢٠٠٢) من حيث الاهتمام بالقضايا الصحية والبيئية، وأما بقية المجالات (التاريخي، والجمالي، والإنساني،

والمهني، والاقتصادي) فقد كان التركيز عليها من حيث عدد القيم التي تنتمي إلى كل مجال من هذه المجالات والمتضمنة في كتب عينة الدراسة – قليلاً على الرغم من أهميتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على "ما شكل القيم التي تضمنتها كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن من حيث كونها ضمنية أو صريحة؟"

يتضح من الجدول رقم (٨) أن القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن وردت بشكل صريح أو ضمني، فقد بلغ مجموع تكرارات القيم الصريحة في الأداة ككل (٢١٦) تكرارا وبنسبة مئوية قدرها ٥٢،٥٦٪، في حين بلغ مجموع تكرارات القيم الضمنية في الأداة ككل (١٩٥) تكرارا وبنسبة مئوية قدرها ٤٧,٤٤٪. وبشكل عام يمكن القول إن توزيع تكرارات هذه القيم بشكلها الصريح أو الضمني كان متقاربا. فنجد مثلا أن المجال الاجتماعي (٤٩ تكرارا صريحا و٥٧ تكرارا ضمنيا للقيم)، وكذلك الأمر بالنسبة للمجال الديني (٤٤ تكرارا صريحا و٣٦ تكرارا ضمنيا للقيم). وبالمقابل فإن تكرارات المجالين التاريخي (٢١ تكرارا صريحا وتكرارا واحدا ضمنيا للقيم) والوطني (٤١ تكرار صريحا و٢٤ تكرارا ضمنيا للقيم) وردت صريحة في معظمها. وتكرارات مجالات أخرى وردت جميعها ضمنية كالمجال الإنساني.

ومن الأمثلة على القيم التي وردت بصورة صريحة التوفير وشكر الله والأمانة والإخلاص ونظافة الأسنان...الخ. ومن الأمثلة على القيم الضمنية (المعلمة تزور ريم في المستشفى) وقد تمت الإشارة إليها في الأداة قيمة عيادة المريض، وعبارة (عدم إزعاج الجيران) التي تم الإشارة إليها في الأداة كقيمة المحافظة على الهدوء.

الجدول رقم (٨)

توزيع تكرارات القيم الصريحة والضمنية على أداة الدراسة

المجال	رقم القيمة	القيمة	تكرارات وردت بصورة صريحة	تكرارات وردت بصورة ضمنية	مجموع التكرارات
الاجتماعي	١	الجد والاجتهاد	٦	٩	١٥
	٢	احترام وتقدير الآخرين	١١	١٤	٢٥
	٣	التعاون	٩	١٥	٢٤
	٤	التحية والترحيب	٤	٤	٨
	٥	الاعتذار	٥	–	٥
	٦	الوفاء	٩	١	١٠
	٧	الصدق	–	١١	١١
	٨	الكرم	٢	١	٣
	٩	احترام النظام	٢	٢	٤
	١٠	الصداقة	١	–	١

تابع الجدول رقم (٨)

المجال	رقم القيمة	القيمة	تكرارات وردت بصورة صريحة	تكرارات وردت بصورة ضمنية	مجموع التكرارات
الديني	١١	إحياء المناسبات الدينية	٢	٤	٦
	١٢	شكر الله وحمده	٨	٢	١٠
	١٣	العبادة	٩	١٥	٢٤
	١٤	العقيدة	١	٣	٤
	١٥	عيادة المريض	٤	٢	٦
	١٦	مكارم الأخلاق	١٨	٤	٢٢
	١٧	حب العمل	٢	٦	٨
البيئي	١٨	رعاية النباتات	٣	٤	٧
	١٩	نظافة البيئة	١١	١٨	٢٩
	٢٠	المحافظة على الهدوء	١	٢	٣
	٢١	حماية البيئة	١	٣	٤
الاقتصادي	٢٢	الاقتصاد المنزلي	٢	٢	٤
	٢٣	التوفير	٣	١	٤
	٢٤	التصدير	١	-	١
التاريخي	٢٥	تقدير الشخصيات التاريخية	١٠	-	١٠
	٢٦	معارك خالدة	٥	-	٥
	٢٧	آثار الأردن	٣	١	٤
	٢٨	مدن خالدة	٣	-	٣
الصحي	٢٩	التغذية السليمة	٢	٨	١٠
	٣٠	نظافة الأطعمة	٤	-	٤
	٣١	النظافة الشخصية	٦	٥	١١
	٣٢	المحافظة على الصحة	٢	٢	٤
	٣٣	الوعي الصحي	٧	٥	١٢
	٣٤	مراجعة الطبيب	٢	١	٣
	٣٥	راحة الجسم	٣	١	٤
	٣٦	ممارسة الرياضة	١	-	١
الجمالي	٣٧	جمال المكان	٢	٣	٥
	٣٨	جمال الطبيعة	٣	٥	٨
	٣٩	جمال الألوان والصور	٣	٣	٦
الإنساني	٤٠	الرفق بالحيوان	-	٧	٧
	٤١	مساعدة المحتاجين	-	١	١
	٤٢	المعاملة الحسنه للأجانب	-	١	١
المهني	٤٣	الصناعة	٣	٤	٧
	٤٤	الزراعة	١	١	٢
	٤٥	أماكن من الوطن	١٤	٢	١٦
الوطني	٤٦	الاعتزاز برمز الوطن	٣	٣	٦
	٤٧	تقدير الجندية	٣	٨	١١
	٤٨	حب الوطن	١٢	٨	٢٠
	٤٩	معالم من الوطن	٩	٣	٢
المجموع والنسبة			٢١٦ ٥٢,٥٦٪	١٩٥ ٤٧,٤٤٪	٤١١

الاستنتاجات والتوصيات

من أهم ما خلصت إليه هذه الدراسة أن جميع القيم المقترح تضمينها في كتب عينة الدراسة من قبل لجنة الخبراء والمحكمين قد ضمنت فعليا، ولكن توزيعها كان عشوائيا وغير منظم،

مما يتطلب اعتماد مصفوفة للقيم التي يفترض تضمينها في مثل هذه الكتب عند تأليفها وهذا من بين ما حققته هذه الدراسة، حيث تم بناء قائمة بالقيم اللازم تضمينها في هذه الكتب، وبالرغم من ارتفاع تكرارات عدد من القيم (كقيمة نظافة البيئة واحترام وتقدير الآخرين)، إلا أن بعض القيم الهامة الأخرى قد احتلت المراتب الأخيرة من حيث تكراراتها مثل: قيم الصدق، وتقدير الجندية، والاعتزاز برمز الوطن، ومساعدة المحتاجين، والوعي الصحي مما يتطلب زيادة التركيز عليها عند بناء الكتب والمناهج المدرسية مستقبلا. وقد أوصت الدراسة كذلك بإجراء مزيد من الدراسات لتحليل القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الأخرى لبيان مدى تركيزها على القيم التي تناولتها هذه الدراسة. كما أن هذه الدراسة كشفت عن شكل ورود القيم في كتب عينة الدراسة من حيث كونها صريحة أو ضمنية، حيث أشارت النتائج إلى أن نسبة تكرارات القيم الصريحة و الضمنية متقاربة إلى حد ما، وعليه توصي الدراسة بالتركيز على إبرازها بشكلها الصريح نظرا لطبيعة المرحلة العمرية والعقلية للصفوف الثلاثة الأولى.

المراجع

أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). مصادر التعلم والتعليم، فصل في كتاب. **المناهج وطرق التدريس** (ج ٢). الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

أبو شريعة، عبد الرحمن (١٩٩٣). **القيم الاجتماعية في كتب اللغة العربية للصفين الخامس والسادس الأساسيين في الأردن: دراسة تحليلية تقويمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الحياري، عبد الكريم والكخن، أمين، ومناصرة، يوسف، وباكير، أمية، وشاهين، يوسف وجردانة، بثينة وأبو رمان، يوسف (٢٠٠٣). **لغتنا العربية للصف الأول الأساسي** (ط٣). عمان: وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الحياري، عبد الكريم، وباكير، أمية والغنايم، نايف ومناصرة، يوسف وشاهين، يوسف وتركي، إسمهان (٢٠٠٣). **لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي** (ط٣). عمان: وزارة التربية والتعليم.

الحياري، عبد الكريم، ومناصرة، يوسف وباكير، أمية وشاهين، يوسف وتركي، اسمهان (٢٠٠٣). **لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي** (ط٣). عمان: وزارة التربية والتعليم.

الخوالدة، محمد والشوحة، أحمد (٢٠٠٥). القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الأربعة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ٣**(١)، ١٣٨–١٨٥.

الرباعي، رغدة أحمد (١٩٩٤). **صورة المرأة في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الشاعر، جمال محمود (٢٠٠٣). **دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب المطالعة العربية للصف التاسع الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الصاوي، محمد وجيه (١٩٨٩). القيم الإسلامية المتضمنة في كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر وقطر. **حوليه كلية التربية**. جامعة قطر، **١**، ١٧–٣٥

طعيمة، رشدي (١٩٨٧). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، واستخداماته**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عاشور، راتب قاسم (١٩٩٠). **القيم الاجتماعية في كتب القراءة لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

عطوة، محمد أمين (١٩٩٥). القيم في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمدرسة الدولية بين الواقع والمطلوب: دراسة تحليلية. **رسالة الخليج العربي**، **٢**(٥٤)، ٦٥–٨٧.

عكور، نوال عيسى (٢٠٠٢). **القيم البيئية المتضمنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن ومدى امتلاك الطلبة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

علي، جلال مصطفى (١٩٩٥). **دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

مراد، سعيد محمد (٢٠٠٢). **التكاملية في تعليم اللغة العربية**. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الناجي، حسن والرواجفة، ذياب (٢٠٠٢). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، **١٤** (١٩)، ٣–٣٤.

الوكيل، حلمي؛ والمفتي، محمد أمين (١٩٨٧). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** (ط٢). القاهرة: مكتبة حسان.

117
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس

د. هند أحمد الميعان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

118
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس

د. هند أحمد الميعان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات إعداد الدروس، ومهارات التدريس في مادة اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة موزعة على مجموعتين: مجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تعلمت بطريقة التعلم التعاوني. خضع جميع أفراد عينة الدراسة لاختبار في الإعداد الكتابي لأحد دروس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ثم اختبار أداء في تنفيذ ذلك الدرس فعلياً.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة الضابطة في الإعداد الكتابي، وفي الأداء الفعلي لدروس اللغة العربية التي تم إعدادها، وذلك لصالح الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية.

وفي ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس إلى جانب الطرق الأخرى، وإجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية قدرة الطلاب المعلمين على إعداد دروس في مواد أخرى غير اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التعلم التعاوني، مهارات التدريس، مادة اللغة العربية،الطالبات المعلمات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٥/١٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٢/٢٦م

The Effect of Using Cooperative Learning Strategy on Developing Teaching Skills of Student Teachers

Dr. Hind A. Almaian
Dept of Curriculum and Instruction
University of Kuwait

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of using cooperative learning strategy on developing lesson planning and teaching skills of the student teachers of Arabic language in College of Education at Kuwait University.

The research sample consists of (60) student teachers distributed on two groups. The experimental group (30) was taught using cooperative learning strategy, while the control group (30) was taught using traditional methods of teaching. The two groups received two tests, the first in lesson planning skills and the second in teaching skills.

The results of the study showed that there are significant statistical differences in each lesson planning skills and teaching skills between experimental group and control group in favor of experimental group.

The study revealed many recommendations: use cooperative learning strategy to teach students in college level, train pre-service teachers of various subjects to use cooperative learning strategy in teaching, conduct researches to investigate the effect of cooperative learning strategy on developing planning and teaching skills in different subjects other than Arabic language.

Key words: cooperative learning strategy, teaching skills, Arabic language subject, student teachers.

120
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس

د. هند أحمد الميعان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الكويت

المقدمة

ركزت النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة على دور المتعلم فجعلته محور العملية التعليمية بينما يكون دور المعلم المرشد والمنظم للعملية التعليمية، وقد دعت هذه الاتجاهات التربوية الحديثة إلى استخدام طرائق تدريسية حديثة من مثل التعلم التعاوني (سليمان، ٢٠٠٥).

وقد أجمع كثير من الباحثين على أهمية هذه الطريقة في زيادة دافعية التعلم لأن بالعمل الجماعي يستطيع المتعلمون استيعاب المفاهيم والتعميمات المتعلقة بالمادة التي يتعلمونها (Johnson & Johson, 1989)، وكذلك يكتسبون مهارات التعلم من خلال العمل كمجموعة (الهرش ومقدادي، ٢٠٠٠).

كما أكدت معظم الدراسات على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني وأثرها على تحصيل المتعلمين (سليمان، ٢٠٠٥) وإكسابهم مهارات اجتماعية (السميرى، ٢٠٠٣) وقد شملت الدراسات استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي، وإن كانت الدراسات العربية منها قليلة، حيث أكد كل من كوك (Cook ,1990) وتيرنر (Turner, 1995) وجوبتا (Gupta, 2004) أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على مستوى التعليم الجامعي يرفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين وينمى اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة التعليمية.

إن مهارة إعداد الدرس وتنفيذه من أهم المهارات التي يجب تعلمها وإتقانها بالنسبة للطالب المعلم، إذ بها يستطيع المعلم إتمام العملية التعليمة على أكمل وجه. الإعداد المسبق للدروس هو أساس أي نشاط تعليمي هادف فهو يوجه العملية التعليمية نحو ما تسعى إلى تحقيقه من أهداف ونتائج للتعلم. والإعداد للدرس يساعد على تحديد طرق التدريس المناسبة والوسائل التعليمية الملائمة للدرس، ويساعد المعلم على ترتيب أفكاره وتنظيم أنشطة التدريس حيث ينعكس ذلك على أدائه في الفصل، ويشير عبدالحميد (١٩٩٨) إلى أهمية إعداد خطة الدرس من حيث إنها تساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها ذهنياً وكتابياً كما أنها تعد سجلاً لنشاط التعلم والتعليم وهذا السجل يفيد المعلم في تذكيره ببعض نقاط الدرس حيث يسهل الرجوع إليه إذا نسى شيئاً أثناء الدرس، ويرى محمود (٢٠٠٥) أن أهمية التخطيط

للدروس تكمن في أنه يساهم في إدراك المعلم موضوع الدرس وأهدافه وأنشطته التعليمية كما أنه يمكّن المعلم من اختيار أفضل الطرق والأساليب في تعليم التلاميذ، ويساعده على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، ويقلل من الأخطاء التي يقع فيها خلال تدريسه. والملاحظ أن كثيراً من الدراسات أكدت فاعلية التعلم التعاوني، وعلى ضرورة الاهتمام بالعمل الجماعي التعاوني في التعليم العام، ولكن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تعليم الطالب المعلم مهارات إعداد الدروس وتنفيذها، لذلك وجدت الباحثة أهمية للقيام بهذه الدراسة .

تعددت الدراسات التي تناولت استراتيجيه التعلم التعاوني وأثره ومدى فاعليته في رفع مستوى تحصيل المتعلمين مختلف المواد الدراسية، كما اهتم الباحثون بأثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات العقلية والاجتماعية إلى جانب تأثيرها على اتجاهات المتعلمين نحو المواد الدراسية في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي.

ومن الدراسات التي تناولت استخدام التعلم التعاوني مع الطلاب المعلمين دراسة مطر (١٩٩٢) التي استهدفت تحديد أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجبة في تنمية الميول إلى المادة العلمية لدى الطلبة في برنامج إعداد المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً من ذوى خلفيات أكاديمية مختلفة من الملتحقين ببرنامج معلم الفصل في كلية التربية بجامعة البحرين . طبقت الباحثة اختبار قبلي وبعدى وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح التطبيق البعدي لمقياس الميول مما يدل على فاعلية التعلم التعاوني وتنمية ميول إيجابية نحو المادة.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم التعاوني والتحصيل في التعليم العام دراسة أجرتها حماد (١٩٩٩)، استهدفت تحديد أثر التدريس باستخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي لمادة الفلسفة وتنمية بعض القيم الخلقية لديهن. وقد توصلت الباحثة إلى أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني قد أسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات، كما أنه ساهم في تنمية القيم الخلقية لديهن. أما دراسة المرسى (١٩٩٥) فقد أوضحت نتائجها فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي، كما أوضحت نتائج دراسة سالم (١٩٩٨) فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات التذوق الأدبي وزيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

وفي دراسة أجرتها فودة (١٩٩٩) لمعرفة أثر التعلم التعاوني على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث تكونت العينة من (١٥٣) طالبة موزعة على (٤) شعب من مقرر الحاسب الآلي التي قامت الباحثة بتدريسها. وقد قامت الباحثة بعمل اختبار شامل لمقرر الحاسب الآلي واستبانة لقياس الاتجاه نحو الحاسب الآلي. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية في كل من مستوى تحصيل الطالبات وفى

المحاور الثلاثة الأولى من مقياس الاتجاه نحو الحاسب الآلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. و لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في المحور الرابع من مقياس الاتجاه، وقد أرجعت الباحثة السبب إلى أسلوب التعلم. وتدل الدراسة على أن الأسلوب التعاوني كان عاملاً مساعداً في زيادة التحصيل الدراسي، وتنمية اتجاه إيجابي نحو الحاسب الآلي.

أما دراسة أبا الخيل (٢٠٠١) فقد ركزت على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية لدى طالبات كلية التربية بالرياض في المملكة العربية السعودية، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨٦) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. طبقت الباحثة الاختبار العملي ومقياس الاتجاه على أفراد المجموعتين، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مهارات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، وكذلك نمو اتجاهات إيجابية لديهن نحوها مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

وقد أجرى الهرش ومقدادي (٢٠٠٠) دراسة قارن فيها الباحثان بين أثر أسلوب التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب طلاب درجة البكالوريوس المسجلين في مقرر الحاسوب في التربية، بجامعة اليرموك لمهارات برنامج محرر النصوص، وقدراتهم على الاحتفاظ بهذه المهارات، وقد شملت العينة (٣٩) طالباً قسمت على مجموعتين ضابطة تعلمت بالطريقة الفردية، وتجريبية تعلمت بالطريقة التعاونية، وقد أظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التعاونية في اكتساب مهارات برنامج محرر النصوص .

كما أجرت التويجري (٢٠٠٢) دراسة استهدفت معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني "التعلم معا" في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت، في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، وكذلك في مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

وقد قام بيترسون وميلر (Peterson & Miller, 2004) بدراسة قارن فيها الباحثان بين أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني وأسلوب المحاضرة في تحصيل طلاب الجامعة لبعض المبادئ والخبرات في مقرر علم النفس التربوي. وقد استخدم الباحثان مقياساً خاصاً لقياس مستوى ونوعية الخبرات التي اكتسبها الطلاب عند استخدام أسلوب التعلم التعاوني، وكذلك عند استخدام أسلوب المحاضرة التقليدي. وقد أظهرت النتائج بصورة عامة وجود فروق في التحصيل ونوعية الخبرات التي اكتسبها الطلاب لصالح أسلوب التعلم التعاوني؛ حيث برز تفوق الطلاب في تحصيلهم للمادة واكتساب خبرات أفضل عند استخدام أسلوب التعلم التعاوني مقارنةً بأسلوب المحاضرة. و لم يظهر فرق في نوعية الخبرات بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والطلاب ذوي التحصيل المنخفض عند استخدام أسلوبى التعلم التعاوني والمحاضرة؛ حيت

أظهر الطلاب ذوو التحصيل المرتفع اكتسابهم خبرات أفضل عند استخدام كلا الأسلوبين.

وفي دراسة أجراها كرول وجانسن وفينمان وفانديرلندن (Krol, Janssen, 2004 ,Veenman & Van der Linden) لمعرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف السادس في مادتي الرياضيات واللغة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي درست بواسطة التعلم التعاوني وتحسن مستوى أدائهم في المادتين.

وقد شملت الدراسات حول التعلم التعاوني دراسة مدى فاعليته على الطلاب الجامعيين بصورة عامة والطلاب المعلمين بصورة خاصة، ومن هذه الدراسات دراسة قام بها جوبتا (Gupta, 2004) استهدفت الكشف عن أثر التعلم التعاوني على أداء الطلاب في مقرر العلوم الطبيعية في جامعة كوينزلاند. كشفت نتائج هذه الدراسة عن تحسن أداء الطلاب وتنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة التعليمية، كما أبرزت أهمية تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني للمرحلة الجامعية.

وقد أجرى وانج وفانج (Wang & Fang, 2005) دراسة للكشف عن أثر التعلم التعاوني في إكساب الطلاب الجامعيين مهارات الكتابة باستخدام الحاسب الآلي في مقرر الكتابة البلاغية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب، وكذلك تنمية القدرة على تنظيم الوقت وتحمل المسئولية والتفاعل الإيجابي بين الطلاب. أما دراسة نوتون (,Naughton 2006) فقد ركزت على أثر التعلم التعاوني في اكتساب مهارات المحادثة والاتصال اللغوي لدى التلاميذ. وقد كشفت نتائج الدراسة أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلموا بطريقة التعلم التعاوني ازداد تحصيلهم أكثر من التلاميذ الذين تعلموا بطريقة التعلم التقليدية.

بالتأمل في الدراسات السابقة يتضح أن جميعها استخدمت التعلم التعاوني بصفتها إستراتيجية أو أسلوب للتدريس، بهدف تنمية التحصيل لدى الطلاب في مختلف المواد الدراسية، وكذلك بهدف تنمية اتجاهات الطلاب وميولهم نحو المادة الدراسية، ورغم كثرة الدراسات وتنوع المراحل الدراسية التي شملتها وتعدد الأهداف التي سعت إلى تحقيقها باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، فإن أيا منها لم يستخدم التعلم التعاوني بهدف تنمية مهارات إعداد الدروس وتنفيذها للطلاب المعلمين في مجال اللغة العربية. معظم الدراسات تركزت حول مراحل التعليم العام وخاصة المرحلة الثانوية، والدراسات الخاصة في مادة اللغة العربية أيضاً ركزت على أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب في المرحلة الثانوية، أما الدراسات القليلة التي تركزت حول التعليم الجامعي، فقد اهتمت بتحصيل الطالب الجامعي في برامج الحاسب الآلي كما في دراسة فودة (١٩٩٩) ودراسة الهرش ومقدادى (٢٠٠٠) أو اهتمت بتنمية الميول والاتجاهات نحو المادة العلمية كما في دراسة مطر (١٩٩٢) ودراسة جوبتا (Gupta ، 2004)، ولا توجد دراسة تقيس أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في إكساب الطالب المعلم مهارات إعداد الدروس وتنفيذها في مادة اللغة العربية.

مشكلة الدراسة

يسعى القائمون على التعليم الجامعي بكليات التربية في العصر الراهن إلى تطوير أساليب التعليم فيه استجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة، والتي تتطلع إلى إعداد المعلم الذي يمتاز بالكفاية العالية، والمتفاعل مع روح العصر ثقافة وعلما. وقد دعت هذه الاتجاهات التربوية الحديثة إلى تبني استراتيجيات تدريسية جديدة تركز على دور المتعلم في العملية التعليمية (سليمان، ٢٠٠٥)، لذا وجدت الباحثة ضرورة دراسة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في إكساب الطالب المعلم مهارات إعداد الدروس، وتنفيذها في مادة اللغة العربية. ونظراً لأهمية هذه المهارات للطالب المعلم وندرة الدراسات في هذا المجال خُصِّصَ البحث الحالي لدراسة أثر التعلم التعاوني في إكساب الطالب المعلم مهارات إعداد الدروس وتنفيذها.
وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:
١- ما أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالب المعلم مهارات الإعداد الكتابي لدروس مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؟
٢- ما أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالب المعلم مهارات تنفيذ الدرس في مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات القدرة على الإعداد الكتابي لدروس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والقدرة على تنفيذ هذه الدروس.

فروض الدراسة

في ضوء توجهات الدراسة الحالية وُضع الفرضين التاليين للتحقق منهما:
١- توجد فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة الضابطة في الإعداد الكتابي لدروس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وذلك لصالح الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية.
٢- توجد فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة الضابطة في الأداء الفعلي أثناء تنفيذ دروس اللغة العربية التى تم إعدادها، وذلك لصالح الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي :

١- توجيه أنظار التربويين والمسئولين عن برامج إعداد المعلمين إلى الاهتمام باستخدام إستراتيجية جديدة للتعليم مثل إستراتيجية التعلم التعاوني التي قد تسهم في زيادة التفاعل الإيجابي بين الطلاب الجامعيين وجعلهم مشاركين في عملية التعليم والتعلم.
٢- تقديم إستراتيجية تسهم في التنمية المهنية للطالب المعلم وإكسابه مهارات إعداد الدروس وتنفيذها.
٣- إمكانية استخدام إستراتيجية جديدة للتدريس على المستوى الجامعي تساهم في تفعيل دور المتعلم وتثير دوافعه للتعلم.
٤- مواكبة المستجدات التربوية والاتجاهات الحديثة في أساليب التدريس على المستوى الجامعي، وخاصة في برنامج إعداد المعلم مما قد يفيد في زيادة مهارات التعاون لدى الطالب المعلم والتي هي من متطلبات عصر العولمة.

حدود الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على شعبتين من الطالبات المعلمات اللاتي تقوم الباحثة بتدريسهن في مقرر تدريس اللغة العربية (١) في كلية التربية بجامعة الكويت، لذا يقتصر تعميم نتائجها على أفراد مجتمعها الإحصائي المماثل لعينتها.

التعريفات الإجرائية

تعتمد الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

التعلم التعاوني: هو أسلوب تدريس يقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، بحيث تعمل كل مجموعة فيما بينها؛ من أجل تحقيق أهداف تعليمية، ويكون دور المعلم هو التوجيه ومتابعة الموقف التعليمي، بحيث يتعلم الطلاب من بعضهم من بعض وتنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

الإعداد للدرس: هو عملية عقلية تسبق مرحلة التنفيذ ، يحدد فيها المعلم المفاهيم والتعميمات التي يريد إكسابها لتلاميذه، ويصوغ ذلك في أهداف إجرائية، ثم يحدد لنفسه "سيناريو" يسير على هديه في درسه، يتبعه التقويم (صلاح والرشيدى، ١٩٩٩:٣٥).

تنفيذ الدرس: هو قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له، حيث يتميز سلوكه بالتفاعل مع التلاميذ بغرض تحقيق أهداف الدرس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الشعب التي درست مقرر تدريس اللغة العربية (١) في

كلية التربية بجامعة الكويت في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وتم اختيار شعبتين ممن تم تسجيلهم في المقرر الذي تقوم الباحثة بتدريسه، و لم يخضع تسجيل الطالبات لمعايير مسبقة، أى أنه يمكننا القول بأن التعيين كان عشوائياً، بلغ عدد الطالبات في الشعبتين ٦٠ طالبة كونت عينة البحث وعدت إحدى الشعبتين تجريبية (ن = ٣٠ طالبة) تعلمت بالطريقة التعاونية، والأخرى ضابطة (ن=٣٠) تعلمت بالطريقة التقليدية.

وللتأكد من عدم وجود فروق في التحصيل المسبق في اللغة العربية بين المجموعتين تم حساب المعدلات التراكمية لطلاب كل مجموعة على حدة، كما تم حساب قيمة (ت). والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)

تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي السابق

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٣٠	٢,٥٥	٠,٤٠	١,٥٧٨	٠,١٢٠
الضابطة	٣٠	٢,٧١	٠,٤١		

× القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول رقم (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المعدل التراكمي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوي التحصيل السابق في اللغة العربية قبل البدء في تجربة البحث الحالي.

أدوات الدراسة

١ - معيار تقييم الإعداد الكتابي: قامت الباحثة بإعداد معيار تقييم مستوى الإعداد الكتابي للطالبات المعلمات في المحاور الأربعة الآتية: الأهداف السلوكية، الوسائل والمواد التعليمية، وأسلوب الأداء، والتقويم. ويندرج تحت كل محور عدد من الفقرات التي تقيس وتقيم مستوى الإعداد الكتابي للطالبات المعلمات، ودرجة كل فقرة تكون ما بين ١ إلى ٥ درجات. بلغ عدد فقرات المعيار ٤٤ بنداً موزعة على المحاور الأربعة. وقد اعتمدت الباحثة في بناء معيار التقييم على أدب المجال في إعداد الدروس والتخطيط لها، وكذلك أخذ رأى المختصين في مجال تدريس اللغة العربية.

٢ - بطاقة ملاحظة الأداء أثناء تنفيذ الدرس: قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لتقييم أداء الطالبات المعلمات للدرس؛ وذلك لملاحظة الأداء الفعلي أثناء التدريس للدرس الذي تم إعداده كتابياً، وقد تضمنت بطاقة الملاحظة ستة محاور وهي: مدى الإعداد للدرس، والشخصية، والمادة العلمية، والكفاءة التربوية، والتقنيات والوسائل التعليمية، والتقويم والمتابعة. ويندرج تحت كل محور عدة فقرات حيث بلغ عدد فقرات بطاقة الملاحظة ٢١ فقرة.

صدق الأدوات

تم عرض معيار تقييم مستوى الإعداد الكتابي وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس وقسم اللغة العربية بهدف التأكد من وضوح المفردات، واتساق البنود وتمثيل كل بند للمستوى الذي يقيسه أو السلوك المراد ملاحظته ولقد أجرت الباحثة بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين. كما تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات محاور معيار الإعداد الكتابي بالدرجة الكلية لها، والجدول رقم (٢) يبين معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لمعيار الإعداد الكتابي.

الجدول رقم (٢)

معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لمحك الإعداد الكتابي

التسلسل	المحور	معامل الارتباط	الدلالة
١	الأهداف السلوكية	٩٠٨،٠	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١
٢	الوسائل التعليمية	٩٢٣،٠	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١
٣	أسلوب الأداء	٩٢٩،٠	دال عند مستوي أقل من ٠,٠١
٤	التقويم	٩١٢،٠	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١

من الجدول رقم (٢) يتضح أن معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين محاور معيار الإعداد الكتابي، والدرجة الكلية لها جميعها دالة عند مستوي (٠,٠١). كما تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات محاور بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية لها، والجدول رقم (٣) يبين معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي.

الجدول رقم (٣)

معاملات ارتباط الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة

التسلسل	المحور	معامل الارتباط	الدلالة
١	الإعداد للدرس	٠,٦٦٨	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١
٢	الشخصية	٠,٩٠٩	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١
٣	المادة العلمية	٠,٧٦٣	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١
٤	الكفاءة التربوية	٠,٩٣٧	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١
٥	التقنيات والوسائل التعليمية	٠,٩٣٨	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١
٦	التقويم والمتابعة	٠,٩٢٨	دال عند مستوى أقل من ٠,٠١

من الجدول رقم (٣) يتضح أن معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين محاور بطاقة ملاحظة تنفيذ الدرس والدرجة الكلية لها جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثبات الأدوات

تم حساب معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach) لمعيار الإعداد الكتابي، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٩٣) وهو مستوى عالٍ من الثبات.

وللتحقق من ثبات محاور بطاقة الملاحظة وقيمة معامل الاتساق بين هذه المحاور تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور بطاقة الملاحظة كل على حدة ثم للبطاقة بشكل عام، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ لثبات البطاقة ككل (٠,٩١٩) وهي نسبة عاليه توضح ثبات واتساق محاور بطاقة الملاحظة.

إجراءات التنفيذ

– تم تقسيم الشعب الدراسية عشوائيا إلى المجموعتين الضابطة والتجريبية.

– تم تدريس المجموعة التجريبية طريقة الإعداد لدروس اللغة العربية بوساطة التعلم التعاوني، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها وفق الأسلوب التقليدي المتّبع، والمعتمد على أسلوب المحاضرة وعلى الجهد الفردي لكل طالبة.

– تطبيق التجربة استغرق خمسة أسابيع بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً.

– تم اختبار المجموعتين الضابطة والتجريبية في إعداد الدرس وتنفيذه؛ للكشف عن أثر التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات مهارات الإعداد والتدريس.

استخدام التعلم التعاوني مع المجموعة التجريبية

– في بدء الدراسة قامت الباحثة بتعريف طالبات المجموعة التجريبية بمفهوم التعلم التعاوني، وأهميته في التعليم والتعلم، وأن العمل سيكون على شكل مجموعات، وأن كل طالبة تتحمل مسئوليتها تجاه تعلم طالبات مجموعتها.

– تمت مناقشة كيفية التعاون، وتوزيع الأدوار، وتحديد المسؤوليات الجماعية، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة، وكذلك كيفية اتخاذ القرار المشترك وغيرها من المهارات.

– تم توزيع طالبات المجموعة التجريبية إلى ست مجموعات بواقع خمس طالبات في كل مجموعة، حيث تضمنت كل مجموعة طالبات متباينات في قدراتهن التحصيلية، وذلك بعد الرجوع إلى المعدلات التراكمية لطالبات المجموعة التجريبية.

– تم تدريس المجموعة التجريبية طريقة الإعداد لدروس اللغة العربية بوساطة التعلم التعاوني حيث إن المجموعة خضعت للشرح عن كيفية صياغة الأهداف وكيفية إعداد أسلوب الأداء والوسائل المناسبة، وكذلك التقويم، ثم أُوكل العمل لكل مجموعة بالتعاون لإعداد دروس اللغة العربية التي تم توزيعها عليهن حيث إن كل مجموعة مطالبة بتقديم الإعداد الكتابي كاملاً؛ وذلك بعد مناقشة وصياغة الأهداف السلوكية واختيار الوسائل المُعِينة وأسلوب

الأداء المناسب وكذلك التقويم بحيث يشارك كل فرد في الإنجاز.
– تم توزيع الأدوار على أعضاء المجموعة التجريبية والمهام التي يؤديها كل عضو في المجموعة أثناء تعلم الإعداد والتخطيط لدروس اللغة العربية مع تبادل الأدوار أسبوعياً بالتناوب بين الطالبات خلال فترة الدراسة التي استغرقت خمسة أسابيع بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً.
– أثناء عمل المجموعة التجريبية كانت الباحثة تقوم بالمرور على الطالبات لمتابعة عملهن وللتأكد من أنهن يؤدين أدوارهن المقررة لهن، وأنهن يتفاعلن بعضهن مع بعض.
– وبعد مضى خمسة أسابيع خضعت طالبات المجموعتين لاختبار في الإعداد الكتابي لأحد دروس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، ثم اختبارأداء في تنفيذ هذا الدرس فعلياً.
– أثناء تصحيح الإعداد الكتابي أُعطى لكل طالبة رقم وخُلطت أوراق المجموعتين حتى لا يظهر الاسم ولا المجموعة التي تنتمي إليها الطالبة أثناء التصحيح.
– تم قياس الفروق بين المجموعتين في الاختبارين (اختبار الإعداد الكتابي و اختبار تنفيذ الدرس)؛ وذلك للتوصل إلى نتائج إختبار فروض البحث.

الأساليب الإحصائية

– تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لمعيار تقييم الإعداد الكتابي، ولبطاقة ملاحظة التنفيذ الفعلي للدرس.
– تم استخدام معامل ألفاكرونباخ (cronbach) لحساب ثبات معيار الإعداد الكتابي، وبطاقة الملاحظة أثناء تنفيذ الدرس.
– استخدام (ت) t-test لقياس الفروق بين متوسط الدرجات في الإعداد الكتابي، وفي تنفيذ الدرس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

عرض نتائج الدراسة

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة الضابطة في الإعداد الكتابي لدروس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وذلك لصالح الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية" تم حساب متوسط درجات الطالبات المعلمات في الإعداد الكتابي، وحساب الانحرافات المعيارية لها وحساب قيمة (ت) t-test لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات والجدول رقم (٤) يوضح النتائج المتعلقة بالفرض الأول.

الجدول رقم (٤)

قيمة (ت) للفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإعداد الكتابي للمحاور الأربعة

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الأهداف	التجريبية	٣٠	٤,٧٠٧٤	٠,١٥٢٩٧	١٣,٢٥٤	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٤,١٥٥٦	٠,١٦٩١٤		
الوسائل التعليمية	التجريبية	٣٠	٤,٥٦١١	٠,١٨٨١٧	١٨,٣٢٥	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٥١١١	٠,٢٥١١٨		
أسلوب الأداء	التجريبية	٣٠	٥٣٨٩،٤	١٣١٢٨،٠	٧٩٦،٧	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٢٤٠٣،٤	١٦٣٦٥،٠		
التقويم	التجريبية	٣٠	٤,٥٧٣٣	٠,٢٧٦٦٠	٨,٩٢٢	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٦٨٦٧	٠,٤٦٨٨٥		
الاختبار الكلى	التجريبية	٣٠	٤,٥٨٠٣	٠,١٢٤٠١	١٣,٧٨٤	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٤,٠٦٠٦	١٦٥١٢،٠		

يتضح من جدول رقم (٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة الضابطة في اختبار الإعداد الكتابي، وذلك في الاختبار ككل كما في المحاور الأربعة كل على حدة، وهذا يدل على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرة على الإعداد الكتابي للطالبات المعلمات، وبذلك يتم قبول الفرض الأول.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي وينص على أنه "توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة الضابطة في الأداء الفعلي أثناء تنفيذ دروس اللغة العربية التى تم إعدادها، وذلك لصالح الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية " تم حساب متوسط درجات الطالبات المعلمات في تنفيذ الدرس وحساب الانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج المتعلقة بالفرض الثاني.

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لمتوسط درجات الطالبات المعلمات في تنفيذ الدرس

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الإعداد للدرس	التجريبية	٣٠	٣,٧١٦٧	٠,٤٢٩١٨	٥,٣٢١	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٢١٦٧	٠,٢٨٤١٦		
الشخصية	التجريبية	٣٠	٤,٠٦٦٧	٠,٢٢١٤٥	٩,٨٤٣	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٣٠٠٠	٠,٣٦٤٦٢		

تابع الجدول رقم (٥)

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المادة العلمية	التجريبية	٣٠	٤,٥٠٠٠	٠,٢٨٧٠١	٥,٧٦١	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٤,٠٠٦٧	٠,٢٩٥٥٦		
الكفاءة التربوية	التجريبية	٣٠	٤,٣٢٠٠	٠,٢٢٠٣٤	١١,٨٩٦	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٤٧٣٣	٠,٣٢١٥٦		
التقنيات والوسائل	التجريبية	٣٠	٤,٥٧٧٨	٠,٣٢٦٧٦	١٠,٦٥٨	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٤٤٤٤	٠,٤٨٢١٢		
التقويم والمتابعة	التجريبية	٣٠	٤,٤٠٦٧	٠,٢٧٥٣٥	١٠,١٩٦	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٥٥٣٣	٠,٣٦٦٤٧		
الاختبار الكلى	التجريبية	٣٠	٤,٣٠٩٥	٠,٠٩١٦٨	١٣,٢٦٨	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٥٢٣٨	٠,٣١١١٣		

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات المعلمات في المجموعة الضابطة في اختبار تنفيذ الدرس وذلك في الاختبار ككل كما في المحاور الستة كل على حدة، وهذا يدل على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرة على تنفيذ التدريس، وبذلك يتم قبول الفرض الثاني.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج تحليل اختبار الإعداد الكتابي المتعلق بالفرض الأول أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني أدى إلى تنمية قدرة الطالبات المعلمات في الإعداد الكتابي لدروس اللغة العربية، حيث بلغت قيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الإعداد الكتابي (١٣,٧٨٤) وهى دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة فودة (١٩٩٩) ودراسة بيترسون وميلر (Peterson &Miller, 2004) ووانج وفانج (Wang & Fang, 2005) فقد توصلت نتائج تلك الدراسات إلى أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني قد أسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين في مختلف المواد الدراسية.

والسبب في اتفاق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة هو أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني مع طالبات المجموعة التجريبية ساعد على تسهيل الحصول على المعلومات ومناقشة بعضهن مع بعض حيث تُعلّم كل طالبة زميلتها؛ مما أدى إلى استفادة بعضهن من بعض أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، الأمر الذي زاد من تحصيلهن الذي ساعد على تنمية قدرة الطالبات على الإعداد الكتابي لدروس اللغة العربية، وزيادة مهارتهن في

الإعداد مقارنة مع أقرانهن طالبات المجموعة الضابطة اللاتي استخدمن الطريقة التقليدية، حيث إن طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقت في القدرة على صياغة الأهداف السلوكية لدروس اللغة العربية، كما أنهن استطعن أن يتفوقن في إعداد أسلوب أداء الدرس واختيار الوسائل المناسبة، وكذلك في صياغة أسئلة التقويم.

لقد طُبق هذا البحث على طالبات كلية التربية (المستوى الجامعي) فأضافت نتائجه بعداً جديداً في مجال استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم الجامعي؛ حيث أسهم استخدام التعلم التعاوني في تنمية قدرة الطالبات المعلمات على صياغة الأهداف ووضوحها وإمكانية قياسها، واشتمال أسلوب الأداء على كافة عناصره، وكذلك مناسبة الوسائل التعليمية للدرس وتحقيقها لأهداف الموقف التعليمي، وتنوع التقويم وارتباطه بالأهداف مع شموله ومراعاته للفروق الفردية.

أما فيما يتعلق بنتائج تحليل اختبار تنفيذ الدرس فأن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تنمية قدرة الطالبات المعلمات على تنفيذ الدرس، حيث بلغت قيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في تنفيذ الدرس (١٣,٢٦٨)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

ويتفق البحث الحالي مع دراسة كل من الهرش ومقدادى (٢٠٠٠) و أبا الخيل (٢٠٠١) في نتائجه المتعلقة بالناحية العملية للمهارات المطلوبة، وفي تطبيقة على الطلاب المعلمين، حيث أكدت نتائج دراسة الهرش ومقدادى (٢٠٠٠) فاعلية التعلم التعاوني في زيادة تحصيل الطلاب لبرنامج محرر النصوص من الناحيتين النظرية والعملية (الأداء)، وكذلك ركزت دراسة أبا الخيل (٢٠٠١) على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العملية (الأداء) لتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

ويختلف البحث الحالى عن الدراستين السابقتين في الهدف حيث إن هذه الدراسة قاست أثر التعلم التعاوني في تعلم الإعداد الكتابي للطالبات المعلمات، وكذلك أثره عمليا في تنفيذ الدرس (الأداء)، بينما قاست الدراستان السابقتان أثره في اكتساب المهارات النظرية والعملية لبرنامج محرر النصوص كما في دراسة الهرش ومقدادى (٢٠٠٠) وأثره في اكتساب المهارات العملية لتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية كما في دراسة أبا الخيل (٢٠٠١).

بينت نتائج هذا البحث أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات التدريس في ست محاور رئيسية هي: الإعداد للدرس، الشخصية، المادة العلمية، الكفاءة التربوية، التقنيات والوسائل التعليمية، التقويم والمتابعة، فأظهرت المجموعة التجريبية تفوقاً على المجموعة الضابطة في كل المحاور.

ويمكن تفسير سبب هذا التفوق بأن إستراتيجية التعلم التعاوني أتاحت المشاركة الفاعلة

للطالبات المعلمات وتعاوناً تم من خلاله الإفادة من قدرات طالبات المجموعة الواحدة والإحساس بالمسؤلية نحو إنجاز كل فرد بالمجموعة وأفضى إلى تحقيق هدف جماعي مما أدى إلى الإقبال على التعلم بفاعلية وحماس، حيث بدا جلياً وضوح أهداف الدرس في ذهن الطالبات المعلمات أثناء تنفيذ الدرس، وكذلك القدرة على إيضاح وتحقيق الأهداف السلوكية للدرس. كما ظهر أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على شخصية الطالبة المعلمة من حيث اتصافها بالنشاط والحماس للتدريس، وكذلك الثقة بالنفس والقدرة على ضبط النفس في المواقف المختلفة أثناء التدريس فضلا عن التمكن من المادة العلمية أثناء التدريس.

أما من ناحية الكفاءة التربوية فقد اتصفت الطالبات المعلمات اللاتى درسن بطريقة التعلم التعاوني بالقدرة على توصيل المعلومات، والقدرة على المناقشة، والتفاعل مع التلميذات، واستخدام طرق تدريس وأساليب عرض منوعة، والقدرة على تحفيز التلميذات وتشجيعهن في الفصل. كذلك برز أثر استراتجية التعلم التعاوني على الوسائل التعليمية التي استخدمتها الطالبات المعلمات أثناء التدريس، فقد كانت مناسبة للدرس ومُعِينة على تسهيل المادة، وكان استخدامها في الوقت المناسب أثناء الدرس، أما التقويم فقد اهتمت به الطالبات المعلمات وراعين فيه الفروق الفردية بين التلميذات، وتنوعت أدواته، وكانت صياغة الأسئلة التقويمية واضحة وسليمة. ويمكن تلخيص أهم الإضافات التي قدمها البحث على النحو التالي:

– تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني على الطالبات المعلمات في كلية التربية عن طريق تعليمهن مفهوم التعلم التعاوني، وتدريبهم على المهارات الاجتماعية والاتصالية المتعلقة بهذه الإستراتيجية.

– توضيح فاعلية استخدام التعلم التعاوني في التعليم الجامعي.

– بيان فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرة على الإعداد الكتابي، وتنفيذ دروس اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الكويت.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت تفوق الطالبات المعلمات اللاتى تعلمن باستراتيجية التعلم التعاوني على زميلاتهن اللاتي تعلمن بالطريقة التقليدية فإن الباحثة توصى بما يلي:

١– تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريسهم في التعليم الجامعي إلى جانب طرائق التدريس الأخرى.

٢– إجراء دراسات لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية قدرة الطلاب المعلمين على إعداد دروس في مواد أخرى غير اللغة العربية، وأثر هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التدريس لديهم.

٣- تنفيذ المزيد من الدراسات حول التعلم التعاوني، لمعرفة أثره في تنمية بعض المهارات العملية غير مهارة إعداد الدروس لدى الطلاب المعلمين.

٤- إعداد برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المادة في التعليم العام.

المراجع

أبا الخيل، فوزية (٢٠٠١). فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني في اكتساب مهارات مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والاتجاه نحوه لدى طالبات الفرقة الثالثة في كلية التربية للبنات بالرياض. **مستقبل التربية العربية، ٧**(٢٠)، ٦٣- ٩٦.

التويجرى، نوال (٢٠٠٢). **أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل تلميذات الصف الرابع المتوسط في مادة اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البحرين. كلية التربية.

حماد، عفاف (١٩٩٩). فاعلية استخراج أسلوب التعليم التعاوني في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي على التحصيل الدراسي وتنمية بعض القيم الأخلاقية. **المجلة المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٥٦**، ٥٣- ٨١.

سالم، محمد (١٩٩٨). فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التذوق الأدبي. **المجلة المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٥٥**، ١١- ٣٧.

سليمان، سناء (٢٠٠٥). **التعلم التعاوني: أسسه، استراتيجياته، تطبيقاته**. القاهرة: عالم الكتب.

السميري، لطيفة (٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٧**(٦٨)،١٥-٥٤.

صلاح، سمير يونس والرشيدى، سعد محمد (١٩٩٩). **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح .

عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله (١٩٩٨). **الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

فوده، ألفت محمد (١٩٩٩). قياس أثر كل من الأسلوب التعاوني والتقليدي في تعليم مبادئ الحاسب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية . **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية، ١١**(٢)، ١٠١-١٢٢.

محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥). **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**. القاهرة: عالم الكتب.

المرسى، محمد حسن (١٩٩٥). **فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي**. ورقة قدمت في المؤتمر العلمى السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادى والعشرين". القاهرة، ٧ – ١٠ أغسطس.

مطر، فاطمة (١٩٩٢). تأثير استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة في الحركة الموجبة على الجوانب الانفعالية للطلاب في برنامج إعداد المعلمين. **المجلة العربية للتربية، ١٢**(١)، ١٨٩– ٢٢٧ .

الهرش، عايد ومقدادى، محمد (٢٠٠٠). دراسة مقارنه بين أسلوبي التعلم التعاوني والتعليم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٥**(٥٧) ، ٧٣– ١١٣.

Cook, I. (1990). The impact of cooperation learning strategies on professional and graduate education student at California State University. (Doctoral Dissertation University of Pepper Dine, 1989). **Dissertation Abstract International, 15** (1), 1761

Gupta, M. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. **Assessment & Evaluation in Higher Education, 29** (1), 63-73.

Johnson, D. w. & Johnson, R. (1989). **Cooperation and competition: Theory and research.** Edina, MN: Interaction Book Company.

Krol, K.; Janssen, J.; Veenman, S. & Van der Linden, J. (2004). Effects of cooperative learning program on the elaborations of students working in dyads. **Educational Research and Evaluation, 10**(3), 205-237.

Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: enhancing small group communication in the language classroom. **Modern Language Journal, 90**(2), 169-184.

Peterson, S. & Miller, J. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. **Journal of Educational Research, 97**(3), 123-133.

Turner, J.G. (1995). The effect of cooperative peer study and individual study on the reading comprehension skills of at-risk college student enrolled in a developmental reading and study skill course. **Dissertation Abstract International, 56** (6), 3911.

Wang, J. & Fang, Y. (2005). **Benefits of cooperative learning in web log networks.** Online submission, Reports- Evaluative Eric # 490815.

137
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية

د. عبدالله محمد أبو تينة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية - الأردن

د. سامر خصاونة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية - الأردن

د. زياد لطفي الطحاينة
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
الجامعة الهاشمية - الأردن

القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية

د. عبدالله محمد أبو تينة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. سامر خصاونة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية – الأردن

د. زياد لطفي الطحاينة
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
الجامعة الهاشمية – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديرين ومديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم، من وجهة نظر أولئك المديرين أنفسهم، ومن وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) معلماً ومعلمة و(٩٥) مديراً ومديرة شاركوا في هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة استبانتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن المديرين والمديرات يمارسون القيادة الخادمة بدرجة عليا من وجهة نظرهم، ودرجة متوسطة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية لأثر النوع، أو المرحلة الدراسية، أو المؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات في إدراكهم لواقع ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة، بخلاف الخبرة التدريسية التي كانت الدلالة الإحصائية لأثرها لصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة. وقد عرضت الدراسة لمجموعة من التوصيات استناداً إلى النتائج التي تمخضت عنها.

الكلمات المفتاحية: للقيادة الخادمة، المعلمون، المديرون.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٣/١٣ * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٦/١١/١٩

139
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

Servant Leadership in Jordanian Schools as Perceived by Teachers and Principals: Exploratory Study

Dr. Abdullah M. Abu-Tineh
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Dr. Samer A. khasawneh
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Dr. Ziad L. Altahayneh
Faculty of Physical Education
Hashemite University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the perceptions of school principals and teachers to the degree to which servant leadership is being practiced by principals. The sample for this study comprised of (390) teachers and (95) school principals. The results of the study revealed that servant leadership is being highly practiced from principals' perspectives and moderately practiced as perceived by their teachers. Furthermore, differences were not found for gender, educational level, and grade level with regard to their perceptions of practicing servant leadership by their principals. However, differences were found for educational experience. Finally, the study was ended by offering a number of recommendations for practice and research.

Key words: servant leadership, teachers, principals.

القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية

د. عبدالله محمد أبو تينة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية - الأردن

د. سامر خصاونة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية - الأردن

د. زياد لطفي الطحاينة
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
الجامعة الهاشمية - الأردن

مقدمة الدراسة

مع نهايات القرن المنصرم وبدايات الألفية الجديدة بزغ توجه جديد في المنظمات الاقتصادية العالمية، تبعه توجه مشابه في المنظمات التربوية، يدعو إلى التخلي عن المفهوم التقليدي للقيادة المستنند إلى الهرمية والوصاية وسلطة المركز، وتبني أنماط ونماذج قيادية جديدة، تشجع العمل الفريقي التعاوني، والمشاركة في صنع القرار، والاهتمام بالمرؤوسين وتعزيز نموهم. كل ذلك في إطار أخلاقي إنساني يتزامن فيه الارتقاء بأداء المنظمة ونوعية إنتاجها الاعتناء بالعامل والاهتمام به (Spears, 1996).

ويدعم هذا التوجه ما يحاجج به منظروه من أن المنظمات التقليدية التراتيبية القائمة على التخطيط والتنظيم والمراقبة لم تكن مصممة لتوفير الحد الأعلى من حاجات عامليها، واحترامهم وتمكينهم من تحقيق ذاتهم. وفي حال قبول هذا المنطق، فإن تلك المنظمات لن تكون قادرة على زيادة قدرة عامليها على تحقيق النتائج التي تسعى حقيقة إلى إنجازها حتى تبدأ في أخذ حاجات عامليها تلك بعين الاعتبار وتوليها جل عنايتها واهتمامها (Senge, 1994). ومن هنا لم يكن مستغرباً أن يبدأ نمط جديد في القيادة يطلق عليه "القيادة الخادمة"، (Servant Leadership) يدعو إلى إيلاء الموظفين العناية المتزايدة وتلبية حاجاتهم بوصفها الأولوية الأولى للمنظمة، بطرح نفسه نمطاً قيادياً فعالاً ونظرية معاصرة مشروعة في القيادة المنظمية (Russell, 2001).

ومما يستلفت النظر في القيادة الخادمة تشجيعها الأفراد على إحداث توازن في حياتهم بين القيادة وخدمة الآخرين. فهي تذكر أولئك الذين يتبوؤن مراكز القيادة أن مسؤوليتهم الأولى هي خدمة مرؤوسيهم. كما أنها في الوقت نفسه تشجع أولئك الذين يحتلون مواقع المرؤوسين استثمار فرص موقفية لممارسة القيادة من خلالها. والنتيجة النهائية المتمخضة

عن هذه الحركة بين القيادة والتابعية هي تحسين حياة الأفراد أنفسهم أولاً، ورفع مستوى مؤسساتهم من بعد (Spears, 1996).

ومع تنامي الوعي بأهمية نظرية القيادة الخادمة، أضحى هذا النمط من القيادة يمارس على نطاق واسع في كثير من الدول، وعلى المستوى المحلي والقومي في منظماتها الاقتصادية ومؤسساتها التربوية ودور العبادة فيها. ولعل كتابات منظري القيادة المعاصرين من أمثال سبيرس (Spears,1998)، وبولمان وديل (Bolman & Deal, 1997)، وسينغي (Senge, 1994)، وكوفي، وميرل، وميرل (Covey, Merrill, & Merrill, 1994)، وكوفي (Covey, 1994) وغيرهم الداعية إلى تبني المنظمات وقاداتها نظرية القيادة الخادمة ومبادئها وخصائصها خدمة للعاملين فيها، وتنمية لهم وتلبية لحاجاتهم؛ لعل ذلك كله يدعم الافتراض القائل بأهمية هذه النظرية ويبرر الحاجة الماسة إليها.

وقد بزغ نمط القيادة الخادمة للمرة الأولى في بداية السبعينيات من القرن الماضي في مقالة لغرينليف (Greenleaf) عام ١٩٧٠ بعنوان "القائد خادماً" (Jennings, 2002). وقد استوحى مؤسس مركز غرينليف للقيادة الخادمة تسمية هذا النمط من أحداث رواية قصيرة عنوانها "رحلة إلى الشرق" لهرمان هسي (Herman Hesse) كتبها عام ١٩٥٦. وتتحدث الرواية عن عصبة من الرجال تم انتقاؤهم لرحلة دينية أسطورية بصحبة مرافق (خادم) يدعى ليو (Leo)، وظيفته الاعتناء بتلك العصبة من الرجال والسهر على راحتهم وتثبيتهم بعزمه وأغانيه. وتشير أحداث القصة إلى أن الرحلة سارت على خير ما يرام إلى أن اختفى الخادم "ليو" ذات يوم، فوقعت العصبة بعده في فوضى وتيهان دفعها لإلغاء الرحلة. ثم يبين الراوي وهو واحد من عصبة الرجال الذين شاركوا في الرحلة- أنه التقى ليو بعد عدة سنوات من التيه، وذهب به إلى رجل الدين منظم الرحلة، ليكتشف أن ليو الذي عرف بالخادم لم يكن إلا كبير رجال الدين، ومرشدهم الروحي، وقائد عظيم وشريف (Sergiovanni, 2000).

وقد خلص غرينليف من إعماله الفكر في تلك القصة الأسطورية إلى مغزى رئيس مفاده أن القائد العظيم هو خادم أولاً لمجموعته أو منظمته أومجتمعه، وهذه الحقيقة البسيطة هي مفتاح عظمته والاعتراف به قائداً (Joseph & Winston, 2005). فالقائد الخادم يرى نفسه قائداً بين متساوين، لا يحتل مركزاً بؤرياً بينهم، ويوفر لهم المصادر والدعم دون توقع شكر منهم أو تقدير. ولا شك أن سلوكاته الخدمية تلك لمجموعته تظهر دوره المحوري لنجاحها فتدفع به إلى مركز القيادة؛ وهو بذلك يتولى مركز القيادة استجابة لإلحاح مجموعته وحاجتهم للنجاح لا غير (Smith, Montagno, & Kuzmenko, 2004).

ويرى ستون ورسل و باترسون (Stone, Russell, & Patterson, 2004) أن القيادة الخادمة، حال القيادة التغييرية (التحويلية)، امتداد للمنحى السلوكي في القيادة، وخاصة دراسات القيادة في جامعة أوهايو الحكومية، ودراسات جامعة ميتشغن التي صنفت فيه

القادة من وجهة نظر مرؤوسيهم إلى القادة الذين يعطون الاهتمام بالمهمة، والقادة الذين يهتمون بالعلاقات والناس (المرؤوسين). ورغم أن الإطار الفكري للقيادة التغييرية والإطار الفكري للقيادة الخادمة يوليان اهتماماً كبيراً بالمرؤوسين والإنتاج، إلا أن القائد التغييري يركز أكثر على الإنتاج، لاهتمامه الأكبر بالأهداف المنظمية. أما القائد الخادم فإن اهتمامه يتركز على مرؤوسيه، فهم محور اهتمامه وعنايته.

فالقيادة الخادمة تبدأ بنزعة طبيعية لخدمة الآخرين أولاً، يتبعها قوة دافعة للقيام بفعل ما، ثم يتنامى خيار واع ناتج عن تلك القوة الدافعة يجتذب الفرد ليتوق للقيادة، ليتحقق من أن أفراد مجموعته أو منظمته أو مجتمعه، قد أصبحوا أثناء خدمته لهم أحسن صحة، وأكثر حكمة وحرية واستقلالاً، فيزداد بذلك فرصة أن يكون أولئك المخدومون أنفسهم خدماً لغيرهم. والقيادة الخادمة بذلك تختلف بوضوح عن قيادة أولئك الذين يتوقون ليكونوا قادة أولاً. ولعل هذا الاختلاف يعبر عن نفسه جلياً من خلال العناية التي يوليها القائد الخادم لأتباعه، ليتأكد من أن حاجاتهم ذات الأولوية قد تم تلبيتها (Lubin, 2001).

وفي ضوء انتفاء وجود تعريف شامل للقيادة الخادمة يقدمه موجده غرينليف الذي ركز بدلاً من ذلك على تقديم وصف لسلوكات محددة للقائد الخادم، وبيان تأثيره على مرؤوسيه، فإن بعض تلاميذه والمهتمين بنظريته من باحثين ودارسين حاولوا أن يقدموا تعريفات للقيادة الخادمة بمصطلحات يغلب على مفرداتها وفقاً لسميث وآخرون (Smith et al., 2004) الطابع الأخلاقي والديني. إذ يعرف سيمز(Sims,1997) القيادة الخادمة بأنها ذلك النمط من القيادة الذي يحترم كرامة الفرد ويعلي من شأنه ويومض فيه ما أمكن نزعته الإبداعية الفطرية للقيادة. ويعرفها باترسون (Patterson, 2003) بأنها القيادة التي يخدم فيها القادة بتركيز كبير على مرؤوسيهم، فيكونون الهم الأول، وتكون شؤون المنظمة وقضاياها الهم الثاني. أما لوب (Lube, 2003) فيعرفها إجرائياً بأنها فهم وممارسة لقيادة تضع مصلحة مرؤوسيها قبل مصلحتها. وهي بذلك ترتقي بقيمة الأفراد ونموهم، وبناء روح الجماعة، وممارسة الأصالة، ومشاركة المرؤوسين في القوة والمكانة. كل ذلك لمصلحة مشتركة لكل فرد في المنظمة، وللمنظمة برمتها، لأولئك الذين تخدمهم المنظمة.

وتشتمل القيادة الخادمة على خصائص عشر يفترض توفرها في القائد الخادم ليعد كذلك. وهذه الخصائص هي: الاستماع، والتعاطف، والمشافاة، والوعي، والإقناع، والتصوير المفاهيمي، ونفاذ البصيرة، وتقديم الخدمة، والالتزام بنمو الآخرين، وبناء روح الجماعة (Spears, 1995).

ويعني امتلاك القائد خصيصة الاستماع لجوء الأفراد إليه لإطلاق أفكارهم ومشاعرهم دون خوف أو شعور بإمكانية إصدار حكم حول شخصياتهم. وهو بذلك استماع انفعالي لا إدراكي؛ لأنه وسيلة للتواصل الانفعالي مع الآخرين (Taylor, 2002). وتعني خصيصة

الاستماع كذلك الاستماع إلى رسالة الآخرين بانتباه وتأمل؛ لتحديد مقصد الآخرين وفهمه (Lubin, 2001). أما التعاطف فهو قبول الآخرين والاعتراف بهم بغض النظر عما يمتلكونه من هبات وخصائص متفردة. والمشافاة قريبة من التعاطف، وتتضمن تقدير الأفراد حال معاناتهم من إيذاءات انفعالية، والاستعداد لأخذ زمام المبادرة لصناعة وحدة بينهم وبين من هم على اتصال بهم (Girard, 2000).

وفي سياق القيادة الخادمة يعرف الوعي بأنه المساعدة على فهم القضايا المشتملة على الأخلاقيات والقيم، وتمكين الفرد من الوصول إلى المواقف، والحكم عليها من زاويا أكثر تكاملاً وشمولية. ويعرف الإقناع بأنه السعي نحو التأثير في الآخرين بدل إذعانهم بالإكراه أملاً ببناء إجماع بين أفراد المجموعة. أما التصوير المفاهيمي فيتضمن قدرة القائد على إيصال الرؤية الكبرى للعاملين لديه، فتلهمهم للتصرف بطريقة إبداعية. ولعل تحلي القائد بنفاذ البصيرة يعني قدرته على فهم دروس الماضي، وحقائق الحاضر، والعواقب المحتمل حدوثها مستقبلاً (Taylor, 2002).

ويشكل تقديم الخدمة بوصفه أساس فلسفة القيادة الخادمة خصيصة رئيسة من خصائص القيادة الخادمة التي تتمثل في الالتزام بتلبية حاجات الآخرين أولاً بانفتاح وإقناع بدلاً من السيطرة والمراقبة، إيماناً بأن العاملين قادرون على تحمل مسؤولية استمرار حالة الثقة في المؤسسة لمنفعة المجتمع العظمى. أما خصيصة الالتزام بنمو الآخرين فتتمثل في الاستجابة باحترام للآخرين والسماح لكل فرد منهم بالتعبير بحرية عن اهتماماته الشخصية، مع الالتزام التام بتنمية كل فرد في المنظمة شخصياً ومهنياً وإيمانياً. وأخيراً، فإن السعي نحو بناء إحساس بروح الجماعة بين أولئك العاملين في المنظمة يمثل الخصيصة المهمة العاشرة من خصائص القيادة الخادمة (Lubin, 2001).

ولما كانت الدراسات والأبحاث التطبيقية المتعلقة بممارسة القيادة الخادمة في المنظمات الاقتصادية وقياس نتائج تأثيرها ذات أهداف تتباين في مجملها عن أهداف الدراسة الحالية الموجهة نحو المدرسة بوصفها منظمة تربوية، فقد فضل الباحثون قصر ما يضمنونه من دراسات وأبحاث تطبيقية سابقة ـ رغم محدوديتها ـ على ما يمس الدراسة الحالية . وقد تم عرض هذه الدراسات التربوية مرتبة ابتداءً بالمنظمات التربوية عموماً وانتهاءً بالمدرسة خصوصاً.

واستهلالاً بدراسة لدروري (Drury, 2004) التي هدفت إلى تعرف تصورات موظفي إحدى كليات المجتمع من عمال المياومة، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والقيادات العليا، للقيادة الخادمة في مؤسستهم التربوية، وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي، وولائهم لمؤسستهم. وقد أشارت نتائج الدراسة المستندة إلى تحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية لبيانات ٢٢٥ موظفاً وموظفة استهدفتهم الدراسة إلى وجود فروقات دالة إحصائياً بين هؤلاء الموظفين في إدراكهم لمؤسستهم بوصفها مؤسسة خادمة، وكانت الفروق لصالح الموظفين

من عمال المياومة مقارنة بأعضاء هيئة التدريس. أما نتائج الدراسة المستندة إلى معامل ارتباط بيرسون، فقد توصلت إلى علاقة إيجابية متوسطة بين إدراك هؤلاء الموظفين للقيادة الخادمة في المؤسسة ورضاهم الوظيفي، وعلاقة سلبية ضعيفة ولكنها دالة بين إدراكهم للقيادة الخادمة في المؤسسة وولائهم لها.

وفي الاتجاه نفسه، قام جوزيف و ونستون (Joseph & Winston, 2004) بدراسة العلاقة بين تصورات الموظفين للقيادة المنظمية الخادمة وكل من الثقة بالقائد والثقة المنظمية، على عينة مكونة من ٤١ موظفاً و٢٣ موظفة في إحدى كليات المجتمع. وقد تم استخدام كل من معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة. توصلت الدراسة إلى ارتباط القيادة الخادمة إيجابياً مع كل من الثقة بالقائد والثقة المنظمية، وأن القيادة الخادمة فسرت ٤١٪ من الثقة بالقائد و٥١٪ من الثقافةالمنظمية.

وفي منحىً آخر، وعلى مستوى مديريات التربية والتعليم، وفي المستوى نفسه أظهرت دراسة الممارسات القيادية لمديري التربية والتعليم بوصفهم قادة خدماً لميليغان (Milligan, 2003)، أن مديري التربية الذين صنفوا أنفسهم قادة خدماً، لا يختلفون بدرجة دالة إحصائياً عن أولئك الذين صنفوا أنفسهم غير ممتلكين لخصائص القائد الخادم في الممارسات القيادية الفضلى الخمس حسب قائمة الممارسات القيادية لكوزس وبوسنر (Kouzes & Posner).

قام لوبن (Lubin, 2001) بدراسة هدفت إلى تحديد سلوكيات القادة الرؤيويين في المديريات التي لا يزيد عدد طلابها عن ٣٥٠٠ طالب وطالبة، واستقصاء علاقة التطابق بين هذه السلوكيات وخصائص القيادة الخادمة. وقد أشارت نتائج الدراسة، التي أجريت باستخدام المقابلة الهاتفية على عينة قصدية تتكون من ١٨ قائداً تم انتقاؤهم بوصفهم قادة خدماً، إلى أن هناك تطابقاً كبيراً بين سلوكيات القائد الرؤيوي وخصائص القائد الخادم بشكل عام.

وفي السياق المدرسي، وفي دراسة تتشابه مع دراسة ميليغان (Milligan, 2003) أعلاه ولا تتسق مع نتائجها، توصلت دراسة تايلور (Taylor, 2002) لقياس الممارسات القيادية لمديري المدارس بوصفهم قادة خدماً إلى أن مديري المدارس الذين صنفوا أنفسهم قادة خدماً، يختلفون من وجهة نظر معلميهم بدرجة دالة إحصائياً عن أولئك الذين صنفوا أنفسهم غير ممتلكين لخصائص القائد الخادم في الممارسات القيادية الفضلى الخمس، حسب قائمة الممارسات القيادية لكوزس وبوسنر (Kouzes & Posner). كما أشارت الدراسة التي استخدم فيها تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين المتعدد إلى عدم وجود أثر لكل من الخبرة التربوية السابقة لمدير المدرسة، وخبرته الإدارية، وعمره، وخلفيته العرقية، ومستواه التربوي، ومستوى البناء المدرسي في ممارسة هؤلاء المديرين للقيادة الخادمة.

وفي البيئة المدرسية أيضاً، أجرى هربست (Herbst, 2003) دراسة بعنوان "القيادة الخادمة المنظمية وعلاقتها بفعالية المدرسة الثانوية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقرير ما إذا كانت

المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة عالية أفضل أداء من المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة منخفضة. وقد تكونت عينة الدراسة من ١١٠٤ مديراً/مديرة ومساعد مدير ومعلم/معلمة أجابوا عن أسئلة استبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999). وقد تم دراسة العلاقة بين إجابات المشاركين عن أسئلة الاستبانة ونتائج الطلبة في امتحان فلوريدا التقييمي الشامل (FCAT). وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة الخادمة وتحصيل الطلبة، إذ كانت المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة عالية أفضل أداء من المدارس الثانوية التي تمارس فيها القيادة الخادمة بدرجة منخفضة، وخاصة في الرياضيات والقراءة ومكاسب التعلم السنوي.

وختاماً، وبالنظر إلى ما مكن للباحثين الاطلاع عليه من اهتمامات بحثية ودراسية تشهدها ساحة الفكر القيادي التربوي، وما تم عرضه من دراسات نظرية أفادت الخلفية النظرية للدراسة، ومن أبحاث تطبيقية عرضت لواقع القيادة الخادمة في الشأن التربوي؛ بالنظر إلى ذلك كله اتضح للباحثين غلبة الدراسات النظرية المتعلقة بالقيادة الخادمة على الدراسات والأبحاث التطبيقية. ورغم تعدد ما كتب عن القيادة الخادمة ونتائج ممارستها عملياً في المنظمات الاقتصادية، فإن عدداً محدوداً من الدراسات أولى عناية بالمنظمات التربوية وخاصة المدارس منها.

إذن واقع الحال على الصعيد التنظيري للقيادة الخادمة في المجال التربوي ما يزال قاصراً عن المجال الاقتصادي، فيما لم تزل الأبحاث والدراسات التطبيقية المتعلقة بالقيادة الخادمة وممارستها تربوياً– على أهميتها– أقل وأكثر محدودية. وهنا يجد الباحثون لزاماً عليهم أن يشيروا عابرين إلى ما لوحظ من عدم وجود دراسات محلية، وربما عربية تناولت القيادة الخادمة في الشأن التربوي، رغم شيوع استخدامها واتساع تأثيرها. وبعد، فقد أفاد الباحثون من الدراسات السابقة النظرية والتطبيقية في تتبع تطور نظرية القيادة الخادمة وتعرف مفهومها وتبيان خصائصها وانتقاء استبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999) لتكون أداة الدراسة ومقياسها.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة في مدارسهم، بغية تحديد الفجوة بين مثالية الممارسة مقاسة باستبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999)، وواقع هذه الممارسة من وجهة نظر أولئك المديرين ومعلميهم ومعلماتهم. وهدفت هذه الدراسة أيضاً إلى الكشف عن الاختلاف في وجهات النظر- إن وجدت - بين أولئك المديرين ومعلميهم ومعلماتهم، حول واقع ممارسة أولئك المديرين لنمط القيادة الخادمة. كما هدفت هذه الدراسة إلى إفادة الباحثين التربويين من النسخة العربية لاستبانة لوب (Lube, 1999) لاستخدامها في أبحاثهم ودراساتهم المستقبلية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة كما يحددونها بأنفسهم؟

٢- ما درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة كما يحددها معلموهم ومعلماتهم؟

٣- هل هنالك فروق بين كل من مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها ومعلميها ومعلماتها في إدراكهم واقع ممارسة أولئك المديرين والمديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم؟

٤- هل هنالك فروق بين معلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في إدراكهم درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة تعزى إلى النوع، أو المرحلة الدراسية، أو الإعداد الأكاديمي، أو الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

يتسق مع طبيعة الإدراك الاعتقاد بأن ثمة فجوة ثاوية- في كثير من الأحايين- بين مثالية ما يؤمن به مدير المدرسة من نمط قيادة وواقع ممارسته له، تأثراً بمتغيرات وسيطة متعددة ومؤثرات اجتماعية متشابكة. ولعل الكشف عن حجم هذه الفجوة بطريقة علمية موثوقة تستند إلى التعريف الإجرائي لمفهوم المثالية في أداء ذلك النمط ممثلاً باستبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999) ومقارنته بالواقع الممارس، ومن وجهة نظر مدير المدرسة نفسه والآخرين، حال المعلمين والمعلمات في هذه الدراسة، يساعد في تحديد هذه الفجوة مهما تبدى حجمها والانطلاق من بعد نحو إيجاد الصيغ المناسبة للتقريب بين المثالية والواقع ما أمكن.

يضاف إلى ذلك أن قلة من الأبحاث الكمية التطبيقية قد أجريت عالمياً لاختبار صدق نظرية القيادة الخادمة في المؤسسات التربوية، ناهيك عن محدوديتها أو انعدامها محلياً وربما عربياً . وعليه، فإن شح الأدلة العلمية التطبيقية التي تبرر الانتشار الواسع لهذه النظرية يجعل لهذه الدراسة مكانة وأهمية خاصة.

وأخيراً، ورغم أن لا خلاف على أن الأدب التربوي زاخر بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالقيادة بصورة عامة، والقيادة التربوية بصورة خاصة، فأن قلة منها استهدف القيادة الخادمة. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة بما تمثله من إضافة إلى الأدب التربوي القيادي، وبما يمكن أن تفيد به قادة المؤسسات التربوية، من تعرف نمط جديد في القيادة، وجعله جزءاً لا يتجزأ من إطارهم الفكري القيادي.

محددات الدراسة

١- تقتصر هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من المعلمين والمديرين في محافظة الزرقاء.

٢– تتوقف نتائج هذه الدراسة جزئياً على درجة ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة وصدقها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات مدارس محافظة الزرقاء الواقعة شرقي الأردن، وباختلاف مراحلهم الدراسية للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. أما عينة الدراسة فقد تشكلت من (٤٥) مديراً و (٥٠) مديرة، و(٣٩٠) معلماً ومعلمة، عد عددهم كافياً لأغراض إجراء الدراسة الحالية، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ليمثلوا مرحلتي الدراسة الأساسية والثانوية. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات وفق متغيراتها.

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات وفقاً للنوع والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
النوع	معلم	١٦٥	٣،٤٢٪
	معلمة	٢٢٥	٧،٥٧٪
	المجموع	٣٩٠	١٠٠٪
المرحلة الدراسية	أساسية	٢٧٤	٣،٧٠٪
	ثانوية	١١٦	٧،٢٩٪
	المجموع	٣٩٠	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	١٨	٦،٤٪
	بكالوريوس	٢٧٨	٣،٧١٪
	بكالوريوس + دبلوم	٨٠	٥،٢٠٪
	ماجستير	١٠	٦،٢٪
	دكتوراه	٤	٠،١٪
	المجموع	٣٩٠	١٠٠٪
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	٩٥	٤،٢٤٪
	من ٥ –١٥ سنة	١٧٩	٩،٤٥٪
	أكثر من ١٥ سنة	١١٦	٧،٢٩٪
	المجموع	٣٩٠	١٠٠٪

أداة الدراسة

لما كان هدف الدراسة تعرف واقع ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة، فقد تم انتقاء استبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة للوب (Lube, 1999) وتبنيها. وقد تم اختيار هذه الاستبانة لشهرتها الواسعة وصدقها وثباتها المرتفع واستخدامها

في دراسات كثيرة سبق ذكر بعض منها في الدراسات السابقة.

وتتكون استبانة تقييم القيادة المنظمية الخادمة من ثلاثة أقسام. يقيس القسم الأول منها المنظمة بوصفها منظمة خادمة، ويقيس القسم الثاني منها قادة المنظمة بوصفهم قادة خدماً، فيما يقيس القسم الثالث منها الرضا الوظيفي لأولئك العاملين في تلك المنظمات (Lube, 1999).

وقد تم التحقق من صدق الأداة في منشأها باستخدام طريقة دلفي (Delphi)، إذ تم عرض خصائص افترض توفرها في القائد الخادم على أربعة عشر خبيراً في القيادة الخادمة، وطلب إليهم إعطاء أوزان نوعية لكل خصيصة من هذه الخصائص على جولات ثلاث. وقد تم الاحتفاظ بالخصائص التي أعطيت أوزاناً نوعية تراوحت بين الضروري والأساسي في الجولة الثالثة.

وللتيقن من ثبات أداة الدراسة، تم اعتماد طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بعد توزيع الاستبانة على عينة مكونة من ٨٢٨ شخصاً من ٤١ منظمة موزعة في ولايات متعددة من الولايات المتحدة الأمريكية ومنظمة واحدة في هولندا. وقد حصلت الاستبانة بصيغتها الكلية على معامل ثبات مقداره (٠,٩٨) جعلها مناسبة للاستخدام في كثير من الدراسات المتعلقة بالقيادة الخادمة (Lube, 1999, p. 89).

ولأغراض الدراسة الحالية، تم استخدام القسم الثاني من الاستبانة الذي يقيس درجة ممارسة قادة المنظمة لسلوكيات القائد الخادم، وذلك لملاءمته هدف الدراسة وغايتها. وتتكون استبانة تقييم القائد الخادم من ٣٣ فقرة، تتوزع استجابات مستجيبيها على مقياس يدعى "مقياس ليكرت" وعلى النحو الآتي: ١ "لا أوافق بشدة"، ٢ "لا أوافق"، ٣ "متردد"، ٤ "أوافق"، ٥ "أوافق بشدة ". كما تم إضافة مجموعة من الأسئلة المتعلقة بخصائص المعلمين والمعلمات الديموغرافية إلى الاستبانة الأصلية أداة الدراسة.

وللتثبت من التكافؤ بين الاستبانة بنسختها الأصلية باللغة الإنجليزية والنسخة المترجمة منها بالعربية، فقد قام الباحث الأول بإخضاع عملية الترجمة لخطوات دقيقة متعددة وصارمة. وقد تمثل ذلك بتكليف اثنين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة العربية والإنجليزية بترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية. وقد تم إعطاء المترجمين تعليمات بأهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات ومعانيها قريبة من النسخة الأصلية ما أمكن، مع إيلاء أولوية للتكافؤ في المعنى. وعند الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية تم القيام بالترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة.

وقد تم بعد ذلك تقويم الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس، للتأكد من أن معاني الفقرة متكافئة في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. وفي حال وجود فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، كان يتم إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية ومن العربية إلى الإنجليزية حتى يطمئن أعضاء هيئة التدريس الثلاثة إلى وجود تكافؤ حقيقي في المعنى. ثم تم عرض الاستبانة على سبعة من

أعضاء هيئة التدريس للتثبت من صدق الأداة قبل عرضها في صيغتها الأخيرة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المحدودة في الصياغة النهائية للاستبانة أدة الدراسة.

وللتأكد من ثبات الأداة المطورة تم اختبارها على عينة تجريبية مكونة من ٥٠ معلماً ومعلمة و ٢٠ مديراً ومديرة تم استثناؤهم من عينة الدراسة الأصلية. وقد حصلت الاستبانة بنسختها العربية المطورة على معامل ثبات مقداره (٠,٩٢) يجعلها ملائمة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات التنفيذ

نظراً لوجود فئتين من المستجيبين يستهدف من خلالهم تعرف واقع ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة، فقد تم وضع صورتين اثنتين للاستبانة المطورة. وتمكن الصورة الأولى من الاستبانة المديرين والمديرات من تحديد إدراكهم لواقع ممارستهم للقيادة الخادمة. أما الصورة الثانية من الاستبانة فقد صممت بطريقة تسمح للمعلمين والمعلمات بوضع تصوراتهم لواقع ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة في مدارسهم.

وبعد الانتهاء من الحصول على الأذونات الرسمية بإجراء الدراسة، قام الباحثون بتوزيع الاستبانات على المستهدفين من عينة الدراسة بعد وضع كل استبانة في مغلف خاص، يمكن إغلاقه بإحكام بعد الإجابة عن أسئلتها؛ لإعطاء كل مشارك الحق في الاحتفاظ بسرية المعلومات المقدمة. وقد احتوى كل مغلف على معلومات حول الدراسة الحالية والعائد من إجرائها، وإرشادات تبين للمشاركين كيفية الإجابة عن أسئلة الاستبانة، وتأكيدات بسرية المعلومات المقدمة واستخدامها لأغراض الدراسة ، والاستبانة أداة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

الدراسة الحالية كمية مسحية في طبيعتها استخدمت فيها الاستبانة بوصفها أداة الدراسة الرئيسة. وقد تمثلت التقنيات الإحصائية المستخدمة فيها بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA). كما تم اعتماد قيمة ($\acute{\alpha} < 0.05$) لوصف النتيجة بالدالة إحصائيا. وأخيراً فإن درجة الممارسة لأية فقرة من فقرات الاستبانة تقل عن (١) على مقياس ليكرت الخماسي عدت منخفضة، فيما عدت درجة الممارسة التي تتراوح من (٢–٤) متوسطة. أما درجة الممارسة التي تزيد عن (٤) فعدت مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة

الخادمة كما يحددونها بأنفسهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمديرات على كل فقرة من فقرات الاستبانة لتعرف درجة الممارسة بشكل تفصيلي. كما تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المديرين والمديرات على فقرات الاستبانة مجتمعة. وقد كانت النتيجة على النحو الموضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس على كل فقرة من فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤	أعمل مع المعلمين جنباً إلى جنب لا منفصلاً عنهم	١	٤,٥٦	٠,٦١
٥	أستخدم الإقناع في التأثير على المعلمين بدل الإكراه أو الإجبار	٢	٤,٤٧	٠,٦٤
١٦	أعامل المعلمين كما أحب أن يعاملوني	٣	٤,٤٣	٠,٦١
٩	أوفر للمعلمين الدعم والمصادر المطلوبة التي تمكنهم من تلبية أهدافهم	٣	٤,٤٣	٠,٥٥
٦	لا أتردد في توفير القيادة المطلوبة عند الحاجة إليها	٣	٤,٤٣	٠,٦٣
٢٩	أوفر للمعلمين علاقة نصح صادقة تساعدهم على النمو المهني	٣	٤,٤٣	٠,٦١
١٠	أوفرللمعلمين بيئة داعمة للتعلم	٤	٤,٣٨	٠,٧٠
٢	أتخذ الإجراء المناسب في وقته	٥	٤,٣٦	٠,٦٢
٢٢	أقوم نفسي بأمانة قبل أن أقوم المعلمين	٦	٤,٣٥	٠,٦٢
٣٣	أسعى لتلبية حاجات المعلمين قبل تلبية حاجاتي	٦	٤,٣٥	٠,٦٢
٣١	أستمع لآراء المعلمين وأتقبل مقترحاتهم	٦	٤,٣٥	٠,٥٩
١٢.	أقول ما أعني وأعني ما أقول	٦	٤,٣٣	٠,٥٩
٢٦.	أشجع المعلمين على العمل معاً بدل التنافس ضد بعضهم بعضاً	٦	٤,٣٣	٠,٦٩
٢٨.	أقدم خططاً وأهدافاً واضحة للمدرسة	٧	٤,٣٢	٠,٦٨
١٩.	أقود بالنمذجة من خلال تقديم نماذج سلوكية مناسبة	٨	٤,٣٠	٠,٦٥
٢٥.	أرتقي بالمعلمين من خلال تشجيعهم والثقة بهم	٨	٤,٣٠	٠,٦٣
٢٧.	متواضع لا أزكي نفسي	٩	٤,٢٩	٠,٧٠
٧.	أرتقي بالاتصال المفتوح في المدرسة والمشاركة في المعلومات	٩	٤,٢٩	٠,٥٥
٢٠.	أؤثر في المعلمين مستنداً إلى علاقاتي الإيجابية معهم لا من خلال سلطتي كمدير للمدرسة	١٠	٤,٢٦	٠,٨٨
١٧.	أيسر بناء الفرق والعمل الجماعي	١٠	٤,٢٦	٠,٥٩
٣٢.	لا أبحث عن مكانة خاصة أو أتباهى بموقعي القيادي	١٠	٤,٢٦	٠,٧٩
٢١.	أوفر للمعلمين جميعاً فرصة تنمية طاقاتهم الكامنة كاملة	١١	٤,٢١	٠,٦٤
١.	أقدم رؤية واضحة للمدرسة	١٢	٤,٢٠	٠,٨١
٣٠.	أرى نفسي مسائلاً للمعلمين ومسؤلاً عنهم	١٣	٤,١٢	٠,٧٩
٢٣.	أستخدم قوتي وسلطتي لصالح المعلمين	١٤	٤,١٢	٠,٨٠

تابع الجدول رقم (٢)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣.	أسمح للمعلمين بمساعدتي في تحديد وجهة المدرسة	١٤	٤,١٢	٠,٨١
١١.	أتقبل نقد المعلمين وملاحظاتهم	١٥	٤,١٠	٠,٧٣
١٤.	أعترف بحدود قدراتي وأخطائي الشخصية	١٦	٤,٠٣	٠,٧٢
١٨.	لا أطالب بتقدير خاص بوصفي مديراً للمدرسة	١٧	٤,٠١	٠,٦٧
٨.	أمكن المعلمين من صناعة القرارات المهمة	١٧	٤,٠١	٠,٦٦
١٣.	أشجع كل معلم في المدرسة على ممارسة القيادة	١٨	٣,٩٣	٠,٧٢
٢.	منفتح على التعلم ممن هم أقل مركزاً مني في المدرسة	١٩	٣,٨٦	٠,٩٩
١٥.	أشجع المعلمين على المجازفة حتى لو كانت احتمالية الفشل قائمة	٢٠	٣,٣٥	٠,٨١
	معدل استجابات المديرين على فقرات الاستبانة مجتمع·	---	٤,٢٣	٠,٣٥

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن فقرات الاستبانة في معظمها (٣٠ فقرة) قد حصلت على درجة ممارسة عالية، إذ كان المتوسط الحسابي لمعظم فقرات الاستبانة يزيد على (٤) في مقياس ليكرت الممتد من (١-٥). كما يبين الجدول نفسه أن فقرات ثلاث من فقرات الاستبانة وهي الفقرات (١٣، ١٢، ١٥) حصلت على درجة ممارسة متوسطة (٣-٤) على مقياس ليكرت الخماسي. أما معدل استجابات المديرين والمديرات على فقرات الاستبانة مجتمعة فبلغ (٤,٢٣) ليعبر عن درجة ممارسة عالية، في المعدل، لفقرات الاستبانة مجتمعة.

ولعل الدراسة المتأنية لاستجابات المديرين والمديرات على فقرات الاستبانة تكشف أن المديرين والمديرات يرون أنفسهم، في المعدل، قادة خدماً في مدارسهم. ويؤكد هذه الرؤية استقراء المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري ومديرات المدارس المستهدفين في هذه الدراسة لسلوكات القيادة الخادمة في مدارسهم، إذ شكلت الدرجة العالية من الممارسة سمة غالبية الفقرات.

وعند محاولة فرز الفقرات ذات الممارسة المتوسطة عن تلك الفقرات ذات الممارسة العالية، فإنه يلاحظ استناداً إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري ومديرات المدارس على كل فقرة من فقرات الاستبانة أن الفقرات: "أشجع المعلمين على المجازفة حتى لو كانت احتمالية الفشل قائمة" و"منفتح على التعلم ممن هم أقل مركزاً مني في المدرسة" و"أشجع كل معلم في المدرسة على ممارسة القيادة" قد حصلت على درجة ممارسة متوسطة.

وتعكس الدرجة المتوسطة لممارسة المديرين والمديرات لتلك الفقرات تحديداً بخلاف الفقرات الثلاثين التي رأى المديرون والمديرات أنهم يمارسمونها بدرجة عالية فكراً تقليدياً حاضراً قائماً على محدودية تقبل الفشل، واستصعاب التعلم ممن هم أقل مركزاً، وصعوبة تقبل التوجه الداعم لفكرة النظر إلى المعلمين والمعلمات بوصفهم قادة في مدارسهم. ولعل ثمة إجماعاً على أن مثل هذا الفكر لم يعد له مناصروه من منظري الإدارة والقيادة المعاصرين،

فهو فكر قيادي ظهر في القرن التاسع عشر وما يزال حاضراً، يقترح أن القيادة هرمية قسرية مرتبطة بالثروة والتأثير وسلطة الفرد في الجماعة، ويدعو إلى تجنب الفشل تحت أي ظرف مما شجع ثقافة الخوف وتجنب المجازفة (Crippen, 2004).

ويدعم ما ذهبنا إليه أقوال الكثير من القادة الناجحين الذين يؤكدون أن المجازفة مع احتمالية الفشل أمر مهم وجوهري للنجاح. وبكلمات مايك ماركولا (Mike Markkuls) نائب رئيس شركة أبل للكمبيوتر " أعتقد أن نوعية العمل تتحسن كلياً عندما تعطي الناس فرصة للفشل" (Kouzes & Posner, 1995, p.68). كما أن الأصوات المنادية بتغيير النظرة التقليدية إلى الهيكلية التنظيمية للمدرسة القائمة على فكرة أن الطالب يتعلم، وأن المعلم يعلم، وأن المدير يدير أصبحت أكثر ارتفاعاً، إذ ليس بعد الآن ـ في نظر أولئك المنظرين ـ هرمية معرفية تجعل فرداً ما (المدير) يعرف أكثر من الآخرين في المدرسة (المعلمين والطلبة)، فالمدير والمعلم والطالب يتعلمون من بعضهم بعضاً، ويقدم كل منهم مساهمته لصالح المدرسة (Kleine-Kracht, 1993). يضاف إلى ذلك الانتقاد الجاد للقيادة السلطوية أو القيادة المستندة إلى الموقع الوظيفي والدعوة إلى ما يسمى " مجتمع القادة" أو " قيادة الكثيرين" أو "القيادة المستندة إلى الدور" أو "القيادة الموزعة" (Andrews & Crowther, 2002).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة الخادمة كما يحددها معلموهم ومعلماتهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على كل فقرة من فقرات الاستبانة. كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة مجتمعة. ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا السؤال.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على كل فقرة من فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	يعاملنا كما يحب أن نعامله	١	٣,٢٠	١,٢٥
٣١	يستمع لآرائنا ويتقبل مقترحاتنا	٢	٣,٠٨	٠,٩٣
٣٢	لا يبحث عن مكانة خاصة أو يتباهى بموقعه القيادي	٣	٣,٠٤	١,١٧
٢٧	متواضع لا يزكي نفسه	٤	٣,٠٢	١,١٧
٢٣	يستخدم قوته وسلطته لصالحنا	٥	٣,٠٠	١,٠٧
١١	يتقبل نقدنا وملاحظاتنا	٦	٢,٩٩	١,٠٩

تابع الجدول رقم (٣)

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠	يرى نفسه مسائلاً لنا ومسؤلاً عنا	٧	٢,٩٨	١,٢٨
٢٦	يشجعنا على العمل معاً بدل التنافس ضد بعضنا بعضاً	٨	٢,٩٧	١,٠٩
٦	لا يتردد في توفير القيادة المطلوبة عند الحاجة إليها	٩	٢,٨٧	١,١٧
١٢	يقول ما يعني ويعني ما يقول	١٠	٢,٨٤	١,٢٣
٢٩	يوفر لنا علاقة نصح صادقة تساعدنا على النمو المهني	١١	٢,٨٢	١,٠٦
٢٥	يرتقي بنا من خلال تشجيعنا والثقة بنا	١٢	٢,٧٨	١,١٤
٢٨	يقدم خططاً وأهدافاً واضحة للمدرسة	١٣	٢,٧٦	١,٠٥
٧	يرتقي بالاتصال المفتوح في المدرسة والمشاركة في المعلومات	١٤	٢,٧٤	١,٠٨
١٧	ييسر بناء الفرق والعمل الجماعي	١٥	٢,٧٢	١,٣١
٢٤	يتخذ الإجراء المناسب في وقته	١٦	٢,٦٩	١,١٥
١٩	يقود بالنمذجة من خلال تقديم نماذج سلوكية مناسبة	١٧	٢,٦٨	١,١٨
١٨	لا يطالب بتقدير خاص بوصفه مديراً للمدرسة	١٨	٢,٦٧	١,٢٦
٤	يعمل معنا جنباً إلى جنب لا منفصلاً عنا	١٨	٢,٦٧	١,٢٠
٢١	يوفر لنا جميعاً فرصة تنمية طاقاتنا الكامنة كاملة	١٨	٢,٦٧	١,٠٠
٥	يستخدم الإقناع في التأثير علينا بدل الإكراه أو الإجبار	١٩	٢,٦٥	١,٢٧
١٠	يوفرلنا بيئة داعمة للتعلم	٢٠	٢,٦٣	١,٠٧
٢٢	يقوم نفسه بأمانة قبل أن يقومنا	٢١	٢,٥٩	١,١٧
٩	يوفر لنا الدعم والمصادر المطلوبة التي تمكننا من تلبية أهدافنا	٢٢	٢,٥٧	١,١٧
٢٠	يؤثر فينا مستنداً إلى علاقاته الإيجابية معنا لا من خلال سلطته مديرا للمدرسة	٢٣	٢,٥٦	١,٢٥
٣	يسمح لنا بمساعدته في تحديد وجهة المدرسة	٢٤	٢,٥٤	١,٣٣
١	يقدم رؤية واضحة للمدرسة	٢٤	٢,٥٤	١,٢٥
١٤	يعترف بحدود قدراته وأخطائه الشخصية	٢٥	٢,٥٠	١,٢٠
٣٣	يسعى لتلبية حاجاتنا قبل تلبية حاجاته	٢٦	٢,٤٩	١,١٣
١٣	يشجع كل معلم منا على ممارسة القيادة	٢٧	٢,٤٨	١,٠٣
٢.	.منفتح على التعلم ممن هم أقل مركزاً منه في المدرسة	٢٨	٢,٤٥	١,١٢
٨.	.يمكننا من صناعة القرارات المهمة	٢٩	٢,٣٧	١,١٤
١٥.	.يشجعنا على المجازفة حتى لو كانت احتمالية الفشل قائمة	٣٠	٢,٣٥	٠,٨٩
معدل استجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة مجتمعة		---	٢,٧٢	٠,٨٢

يبين الجدول رقم (٣) أن درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم المستهدفين في هذه الدراسة قد تراوحت ما بين (٢,٣٥– ٣,٢٠)، وهي الدرجة المتوسطة على مقياس ليكرت. كما يوضح الجدول نفسه أن درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الخادمة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم متوسطة في معدلها، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة مجتمعة (٢,٧٢).

وبشكل أكثر تفصيلاً، فإن غالبية الفقرات (٢٩ فقرة) حصلت على متوسطات حسابية

تتراوح بين (٢–٣) على مقياس ليكرت. أما الفقرات الأربع المتبقية فقد حصلت على متوسطات حسابية أعلى تتراوح ما بين (٣–٤) على المقياس نفسه. وهذه الفقرات هي: "يعاملنا كما يحب أن نعامله" و "يستمع لآرائنا ويتقبل مقترحاتنا" و"لا يبحث عن مكانة خاصة أو يتباهى بموقعه القيادي" و"متواضع لا يزكي نفسه".

ويبدو جلياً أن الفقرات الأربع السابقة متوسطة في درجة ممارسة مديري المدارس ومديراتها لها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حالها في ذلك حال بقية الفقرات، مما يكشف قصوراً في ممارسة مديري المدارس المستهدفة ومديراتها للقيادة الخادمة بحسب معلميهم ومعلماتهم. إلا أن الدراسة المتروية لتلك الفقرات الأربع تكشف أن ارتفاع المتوسط الحسابي لها بخلاف بقية الفقرات يدل على توجه إيجابي– وإن كان محدوداً– لدى مديري المدارس المستهدفة ومديراتها نحو حسن التعامل مع المعلمين والمعلمات، والاستفادة من آرائهم، وتقبل انتقاداتهم. ولعل ارتفاع المستوى الأكاديمي والمسلكي لكل من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات والدورات التربوية التي يتعرض لها كلا الطرفين قد أسهم في ذلك.

أما الفقرات الأربع الأخيرة في الرتبة والتي تتذيل فقرات الاستبانة وهي: "يشجع كل معلم منا على ممارسة القيادة" و"منفتح على التعلم ممن هم أقل مركزاً منه في المدرسة" و"يمكننا من صناعة القرارات المهمة" و"يشجعنا على المجازفة حتى لو كانت احتمالية الفشل قائمة"، فتدل على القصور الواضح في ممارسة المديرين والمديرات لهذه السلوكات القيادية مع معلميهم ومعلماتهم. ولعل فيما تقدم اتفاقا بين أفراد الدراسة من مديرين ومديرات (انظر نتائج السؤال الأول) ومعلمين ومعلمات (انظر نتائج السؤال الثاني) على القصور الذي يعاني منه المديرون والمديرات في السماح بالمجازفة والفشل، والتعلم ممن هم أقل مركزاً منهم، وتمكين المعلمين من المشاركة في صنع القرار وممارسة القيادة، مما يستدعي مزيداً من الاهتمام بتعريف مديري المدارس ومديراتها بالاتجاهات القيادية الحديثة والتدرب على ممارستها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على "هل هنالك فروق بين كل من مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها ومعلميها ومعلماتها في إدراكهم واقع ممارسة أولئك المديرين والمديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب قيمة (ت) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات المديرين والمديرات ومتوسطات المعلمين والمعلمات في تقديرهم درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الخادمة في مدارسهم. وقد أشارت نتائج اختبار (ت) كما يوضح الجدول رقم (٤) إلى أن الفروق بين عينتي الدراسة ذات دلالة إحصائية.

الجدول رقم (٤)
الفروقات بين المعلمين والمعلمات ومديريهم في تصوراتهم لواقع ممارسة المديرين للقيادة الخادمة في مدارسهم

	المستهدف العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	المدير/ة ٩٥	٤,٢٣	٠,٣٥	٢١,٨٢	٠,٠٠٠١
	المعلم/ة ٣٩٠	٢,٧٢	٠,٨٢		

يبدو جلياً من الجدول رقم (٤) أن المديرين والمديرات من جهة، والمعلمين والمعلمات من جهة أخرى، يختلفون في تقديرهم درجة ممارسة أولئك المديرين للقيادة الخادمة في مدارسهم. ولا شك أن التوافق التام أو التطابق بين وجهتي نظر المعلمين والمعلمات ومديريهم في أمر ما ليس متوقعاً بدرجة عالية (Edelson, 2000) إذ إن كلاً من المعلمين والمعلمات ومديريهم يخضعون لعوامل إدراكية مختلفة تؤثر في إدراكهم درجة الممارسة، فيحدد كل طرف منهم درجة الممارسة من وجهة نظره متأثراً بعوامل إدراكه ويعدها درجة الممارسة (أبوتينة، ١٩٩٤).

إلا أن هذه الدرجة من عدم الاتساق والاختلاف ذات الدلالة الإحصائية بين المعلمين والمعلمات ومديريهم في إدراكهم درجة ممارسة المديرين للقيادة الخادمة، يكشف عن قصور يحول دون ممارسة القيادة الخادمة بالصورة المبتغاة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مع افتراض ممارستها بدرجة عالية من قبل المديرين والمديرات. وقد يقود ذلك كله إلى مدارس تعاني عدم الفعالية. ولعل نتائج هذا السؤال تتفق مع دراسة دروري (Drury, 2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروقات دالة إحصائياً بين الموظفين بأنماطهم المتعددة في إدراكهم مؤسستهم بوصفها مؤسسة خادمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على "هل هنالك فروق بين معلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في إدراكهم درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة تعزى إلى النوع، أو المرحلة الدراسية، أو الإعداد الأكاديمي، أو الخبرة التدريسية؟"

تشير نتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول رقم (٥) والجدول رقم (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة في مدارسهم، تعزى إلى متغير النوع (معلم أو معلمة)، أو المرحلة الدراسية (أساسية أوثانوية)، إذ بلغت مستوى الدلالة لكل من متغير النوع ومتغير المرحلة الدراسية (ρ=.795) و(ρ=.797) على التوالي.

الجدول رقم (٥)
الفروقات بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم للقيادة الخادمة في مدارسهم

	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	معلم	١٦٥	٢,٧٢	٠,٧٧	-٠,٢٦	٠,٧٩٥
	معلمة	٢٢٥	٢,٧٤	٠,٨٩		

الجدول رقم (٦)
الفروقات في تصورات المعلمين والمعلمات للقيادة الخادمة في مدارسهم حسب المرحلة الدراسية

	النوع	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	أساسية	٢٧٤	٢,٧٤	٠,٨٣	٠,٢٥	٠,٧٩٧
	ثانوية	١١٦	٢٢,٧	٠,٨٢		

دأما نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر المؤهل العلمي في اختلاف إدراك المعلمين والمعلمات درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة في مدارسهم، فيكشف الجدول رقم (٧) أن قيمة (ف) لأثر المؤهل العلمي بلغت (F=2.72) وهي قيمة غير ذي دلالة إحصائية. ويؤكد مستوى الدلالة لهذا المتغير تلك النتيجة، إذ بلغ مستوى الدلالة دلأثر المؤهل العلمي (ρ=.06) وهو مستوى غير دال إحصائياً.

الجدول رقم (٧)
الفروقات في تصورات المعلمين والمعلمات للقيادة الخادمة في مدارسهم حسب مؤهلهم العلمي

	مجموع المربعات		درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	بين المجموعات	١٠,٨٩٢	٤	٢,٧٢	٠,٠٦
	ضمن المجموعات	٢٤٥,٥٠٦	٣٨٥		
	المجموع	٢٥٦,٣٩٨	٣٨٩		

ويختلف الحال في دراسة أثر الخبرة التدريسية للمعلمين والمعلمات في اختلاف تصوراتهم حول درجة ممارسة مديريهم ومديراتهم للقيادة الخادمة، إذ تشير نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ρ=.0001).

الجدول رقم (٨)
الفروقات في تصورات المعلمين والمعلمات للقيادة الخادمة في مدارسهم حسب خبرتهم التدريسية (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة)

	مجموع المربعات		درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيادة الخادمة	بين الجموعات	١٥,٦٣٦	٢	١٢,٠٦×	٠,٠٠٠١
	ضمن المجموعات	٢٥٠,٧٦٢	٣٨٧		
	المجموع	٢٦٦,٣٩٨	٣٨٩		

وتكشف نتائج اختبار شيفيه في الجدول رقم (٩) عن وجود الفروق بين المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة المتدنية والخبرة المتوسطة من جهة، والمعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة من جهة أخرى، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة.

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار شيفيه للفروقات في تصورات المعلمين والمعلمات للقيادة الخادمة في مدارسهم حسب خبرتهم التدريسية

التصنيف	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة
أقل من ٥ سنوات	----		
من ٥-١٥ سنة	-٠,١٦	----	
أكثر من ١٥ سنة	-٠,٥٢×	-٠,٣٥×	----

×الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

ويمكن تبرير هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة ألفوا ممارسات مديريهم ومديراتهم المتعاقبين، وباتوا ينظرون إليها بصورة أكثر إيجابية من زملائهم وزميلاتهم من ذوي الخبرات القليلة والمتوسطة. كما يمكن تبريرها بأن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة يلمسون تحسناً في الأداء القيادي لمديريهم نتيجة التأهيل الأكاديمي والمسلكي المستمر لهم، وخاصة في الجانب الإنساني مقارنة بما كان عليه حال مديريهم المتعاقبين سابقاً.

التوصيات

في ضوء ما تمخضت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحثين يقدمون التوصيات والمقترحات الآتية:

- عقد محاضرات وورشات تدريبية مشتركة للمديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات حول نمط القيادة الخادمة وكيفية توظيفها مدرسياً.
- عقد محاضرات وورشات تدريبية مشتركة للمديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات لتعريف المعلمين والمعلمات ومديريهم بما يمكن أن يقوم به المعلمون والمعلمات من أدوار قيادية على مستوى المدرسة وتدريبهم عليها.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث أثر ممارسة القيادة الخادمة في مخرجات مختارة حال دراسة أثر القيادة الخادمة في ثقة المعلمين والمعلمات أو ولائهم أو رضاهم الوظيفي أو تحصيل الطلبة ونحوها.
- دعوة الباحثين والدارسين للاستفادة من أدوات هذه الدراسة التي تم تبنيها، وترجمتها، وتطويرها، وتعديلها لتتسق مع بيئاتنا العربية في دراسات مستقبلية لاحقة.

المراجـع

أبو تينة، عبدالله (١٩٩٤). **واقع ممارسة معلمي الصف الجامعيين لأدوارهم المهنية في مديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Andrews, D. & Crowther, F. (2002). Parallel leadership: A clue to the contents of the “black box” of school reform. **The International Journal of Educational Management, 16**(4), 152-159.

Bolman, L.G. & Deal, T. E. (1997). **Reframing organizations artistry, choice, and leadership** (2 nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Covey, S. R. (1994). **Principle centered leadership.** New York: Simon & Schuster.

Covey, S. R., Merrill, A. R., & Merrill, R. R. (1994). **First things first.** New York: Simon & Schuster.

Crippen, C. (2004). Servant-leadership as an effective model for educational leadership and management: first to serve, then to lead. **Management in Education, 18**(5), 11-16.

Drury, S. (2004). **Employee perceptions of servant leadership: comparisons by level and with job satisfaction and organizational commitment.** Unpublished doctoral dissertation, Regent University, USA.

Edelson, R. (2000). The influences of supervisor subordinate mental model congruence on group effectiveness and subordinates’ satisfaction with their supervisor (Doctoral dissertation, The Claremont Graduate University, 2000). **Dissertation Abstract International, 60,**12A.

Girard, S. H. (2000). **Servant leadership qualities exhibited by Illinois public school district superintendents.** Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University.

Herbst, J. D. (2003). **Organizational servant leadership and its relation to secondary school effectiveness.** Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University, Florida.

Jennings, D. B. (2002). **Those who would must first serve: the praxis of servant leadership by public school principals.** Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro.

Joseph, E. E. & Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. **Leadership & Organization Development Journal, 26**(1), 6-22.

Kleine-Kracht, P. A. (1993). The principal in a community of learning. **Journal of School Leadership, 3**(4), 391-399.

Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1995). **The leadership challenge: how to keep getting extraordinary things done in organizations.** California: Jossey-Bass Inc.

Laub, J. A. (1999). **Assessing the servant organization: development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument.** Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University, Florida.

Lubin, K. A. (2001). **Visionary leader behaviors and their congruency with servant leadership characteristics.** Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne, California.

Milligan, D. W. (2003). **Examination of leadership practices of Alabama public school superintendents identified as servant leaders.** Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, USA.

Patterson, K. A. (2003). **Servant leadership: A theoretical model.** Unpublished doctoral dissertation, Regent University, USA.

Russell, R. (2001). The role of values in servant leadership. **Leadership & Organization Development Journal, 22**(2), 76-83.

Russell, R. F. & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. **Leadership & Organization Development Journal, 23**(3), 145-157.

Senge, P. (1994). **The fifth discipline: The art & practice of the learning organization.** New York: Doubleday.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). **The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization.** New York: Doubleday.

Sergiovanni, T. J. (2000). Who's serving who? In The Jossey-Bass Reader (Eds.), **Educational leadership** (pp 269-286). San Francisco: Jossey-Bass.

Sims, B. J. (1997). **Servanthood: leadership for the third millennium.** Boston: Cowley Publications.

Smith, B. N., Montagno, R. V. & Kuzmenko, T. V. (2004). Transformational and servant leadership: content and contextual comparisons. **Journal of leadership and Organizational Studies, 10**(4), 79-91.

Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. **Leadership & Organization Development Journal, 17**(7), 33-35.

Spears, L. C. (Ed.) (1995). **Reflections on leadership: how Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers.** New York: John Wiley &sons.

Spears. L. (Ed.). (1998). **Insights on leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership.** Toronto: John Wiley & Sons, Inc.

Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: a difference in leader focus. **The Leadership and Organization Development Journal, 25** (4), 349-361.

Taylor, T. A. (2002). **Examination of leadership practices for principals identified as servant leaders.** Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.

161
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. منذر الضامن
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. سعاد سليمان
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

162
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. منذر الضامن
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. سعاد سليمان
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بمتغيرات كل من الجنس، والكلية، والمرحلة الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٥) طالبا وطالبة اختيروا بوصفهم عينةً عشوائية من الكليات الإنسانية والعلمية خلال العام الأكاديمي ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

وقد استخدم لهذه الغاية استبانة اشتملت على ٦٠ فقرة تشمل حاجات شخصية ونفسية وأكاديمية ومهنية لقياس الحاجات الإرشادية للطلبة. وقد تم إيجاد الصدق والثبات للأداة، وخلصت المدرسة إلى النتائج الآتية:

- إن الحاجات الأكاديمية كانت في مقدمة تلك الحاجات تبعتها الحاجات النفسية، ولم تكن الحاجات المهنية ملحة لدى أفراد عينة الدراسة.
- أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الكليات الإنسانية.
- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائيا لصالح الإناث فيما يتعلق بالحاجات الإرشادية.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة على الحاجات الإرشادية ومستواهم الأكاديمي.

وعلى ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تفهم حاجات الطلبة من قبل إدارة الجامعة، وعمادة شؤون الطلبة ومركز الإرشاد الطلابي ومساعدتهم في الوصول إلى حل مشكلاتهم سواء أكانت أكاديمية أو شخصية أو مهنية.

الكلمات المفتاحية: الحاجات الارشادية، جامعة السلطان قابوس.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٤/٩م		* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٦/١٢/١٩م

163

المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

The Counseling Needs of Sultan Qaboos University Students and its Relationship with Selected Variables

Dr. Monther Al-Damen
College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Suad Suliaman
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

This study aimed at investigating the counseling needs of Sultan Qaboos University students and its relationship with selected variables. A sample consists of 325 male and female students were selected randomly from seven scientific and humanities colleges in the year 2003-2004. A 60 items questionnaire was used to measure the personal, vocational, and academic needs.

The reliability and validity of the instrument were high and suitable for implementing the research .Results of the current study revealed that:

- The academic needs of the students came first, followed by personal, and vocational respectively.
- The result showed a significant differences between the students of scientific and humanities in favor of humanities colleges.
- The result showed a significant differences on the counseling needs in favorite of female students .
- There were no statistical differences between the means of students on the counseling needs and their academic levels.

Several recommendations were formulated to improve counseling needs of students.

Key words: counseling needs, Sultan Qaboos University.

164
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. منذر الضامن
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. سعاد سليمان
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

المقدمة

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب، فالجامعة تعمل على بناء شخصيته كي يعمل على مواجهة الحياة بشكل فاعل. كما تسعى لتنميته من جميع جوانبه الجسمية، والانفعالية، والاجتماعية والنفسية والعقلية (الغافري ، ٢٠٠٢).

كما تتمثل أهميتها في تطوير مهارات التفكير الناقد لديه بالإضافة إلى تطوير وعيه وزيادة اهتمامه بالتحصيل وتهيئته لمستقبل أفضل لمواجهة الحياة وولوج سوق العمل. إلا أن الطلبة يواجهون خلال دراستهم الجامعية صعوبات عديدة كالمشكلات الشخصية والأكاديمية والمهنية والتي من شأنها أن تعيق توافقهم الدراسي والاجتماعي والنفسي. مما يستدعي توفير الخدمات الإرشادية اللازمة لهم والوقوف على حاجاتهم الإرشادية والمتمثلة في جميع الجوانب السالف ذكرها من أجل نموهم النمو السليم.

ويعد موراي (Murray) (المشار إليه في عبدالرحمن، ١٩٩٨) من العلماء الذين فسروا السلوك في ضوء الحاجات ، فهو يرى أن الحاجة هي نقطة البداية في السلوك، وأن الإنسان يسعى بشكل دؤوب لتحقيق حاجاته الأساسية، وهو يعد الحاجة والدافع شيئا واحدا. ويفترض ماسلو (Maslow) (المشار إليه في عبدالرحمن، ١٩٩٨) أن الحاجات عند الإنسان تتدرج من الحاجات الفسيولوجية إلى حاجات تحقيق الذات في قمة الهرم.

إن التغيرات المتسارعة التي تطرأ على المجتمعات في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي فرض على طلبة الجامعات تحديات كبيرة في مواجهة حاجاتهم الشخصية والمهنية. وتشير دراسة بورغن وامندسون (Borgen & Amundson, 1995) إلى أن الطلبة يغادرون المدرسة الثانوية غير مؤهلين لمواجهة هذه التحديات، وخاصة التحديات المهنية كما أشارت الدراسات التتبعية للطلبة بعد حوالي سنة ونصف من التخرج أن الاكتئاب، وتقدير الذات، والقلق يرتبط بهذه المشكلات التي تواجههم وتقترح هذه الدراسات مزيدا من التركيزعلى الإرشاد المهني Career Counseling الذي يمكن الطلبة من تحقيق حاجاتهم النمائية، ويعمل على زيادة كفاءتهم الذاتية لمواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية، كما تقترح

أيضا نموذجا للكفاءة Competence model يتضمن الجوانب التالية: التركيز على الهدف، حل المشكلات، مهارات الاتصال، المعرفة النظرية، المعرفة التطبيقية التكيف التنظيمي، مهارات العلاقات الإنسانية، الثقة بالنفس.

وتعد سنوات الدراسة الجامعية حرجة وحساسة لدى الطلبة لكونها مرتبطة بالقرار المهني و باختيار التخصص، ورسم صورة المستقبل (Guerra & Braungart, 1999) ويواجه كثير من الطلبة صعوبة اختيار التخصص بالتكيف الأكاديمي والاجتماعي والنفسي (Gordon, 1998) مما يظهر الحاجة الماسة والفاعلة للإرشاد المهني.

وقد حظيت الدراسات التي تناولت العنصر الطلابي في الجامعات بدراسات كثيرة ومتنوعة على المستوى العربي والأجنبي، ومنها على سبيل المثال لا الحصر الدراسة التي قام بها موكووسكي (Mucowski) (المشار إليه في داود، ١٩٩٤) أن معظم الطلبة في كلية سيانا الجامعية في نيويورك يواجهون صعوبات كثيرة، وخاصة في السنة الجامعية الأولى؛ مما يضطر بعضهم إلى ترك الجامعة. وتتمثل تلك الصعوبات التي كشفت عنها الدراسة في: تدني مستوى التحصيل في مرحلة الدراسة الثانوية، والصعوبات الاجتماعية، والأزمات الأسرية، والضغوط المالية، وعدم وضوح التوجيه المهني، والصعوبات الظرفية مثل الإصابة بالمرض.

كما أظهرت نتائج الدراسة التي أجرتها وزارة التعليم العالي الأردنية (كما ورد في داود، ١٩٩٤) على عينة مكونة من ٢٤٣٠ طالبا وطالبة وإداريا في (٣٣) كلية من كليات المجتمع المتوسطة أن أكثر المشكلات التي يواجهها الطلبة هي: عدم الرضا عن الدراسة في الكلية، والقلق على المستقبل المهني بعد التخرج، وسرعة الملل أثناء الدراسة، والخوف من الامتحانات، والشعور بالحزن والكآبة، والتردد في اتخاذ القرار، والتوقعات المبالغ فيها من الأسرة، وصعوبة الاختلاط بالجنس الآخر، والصعوبات المالية، ومشكلات اختيار التخصص الدراسي، وسوء تنظيم جدول الدروس الأسبوعية. أما أودري (Audrey, 1988) فقد أظهرت دراسته أن من الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الجامعة ما يلي: التكيف مع المناخ الجديد، اختيار التخصص، والتخطيط للمستقبل المهني، وتكوين هوية مستقلة عن هوية الآخرين، وإدارة الوقت وتطوير مهارات دراسية مناسبة، وتكوين علاقات اجتماعية حميمة، وفقدان الثقة بالنفس بسبب عدم وصول الطالب إلى لمستوى المطلوب أكاديميا، ووفاة أحد الأقارب أو الأصدقاء، والأمراض المستعصية لأحد أفراد العائلة أو الأقارب.

وفي دراسة قام بها ندا (المشار إليه في الغافري، ٢٠٠٢) حول مشكلات الطلبة الجدد في كلية التربية الرياضية للبنين بالزقازيق، من خلال تطبيق قائمة على عينة بلغ حجمها (١٨٠) طالبا، جاءت المشكلات المرتبطة بمجال الدراسة في المرتبة الأولى تليها المشكلات المرتبطة بالمجال النفسي.

ويذكر ريتشاردز وآخرون (Richards et al, 1988) (المشار إليه في الصراف، ١٩٩٢)

والذين أجروا دراسة على عينة مكونة من (١٥٠) طالبا وطالبة جامعيين بقصد تعرف الأسباب التي تساهم في التحصيل الجيد من عدمه أن من بين الأسباب التي تساهم في عدم التحصيل الجيد هو عدم الاستفادة القصوى من الوقت المخصص للمذاكرة، ووجود العادات الدراسية السيئة وانعدام الدافعية للدراسة. وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من هذه المشكلات يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد في مجال اكتساب مهارات الدراسة والمذاكرة والاستعداد للامتحانات.

كما أظهرت نتائج دراسة أجراها صوانه (١٩٨٣) على عينة مكونة من (٧٢٠) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك بالأردن بغرض الوقوف على طبيعة المشكلات التي يعانون منها أن المشكلات ظهرت في ستة مجالات وهي حسب تواترها : مقالات دراسية،اجتماعية، مالية، انفعالية، أسرية، وصحية . وقد ظهرت المشكلات المالية والمهنية والمعيشية عند الطلاب أكثر منها عند الطالبات ،وتواترت مشكلات المناهج وطرق التدريس والتوافق مع الحياة الجامعية بنسبة أكبر عند طلبة التحصيل المنخفض والمتوسط منها لدى الطلبة ذوي التحصيل العالي.

كما أشارت الدراسة التي أجراها غلوم وعبد العزيز (١٩٨٥) على عينة من (٧٣) شابا وشابة من الكويت (٣٢) من الذكور و(٤١) من الإناث، بعضهم من الطلبة الجامعيين، وبعضهم الآخر من الموظفين إلى أن ٢٨٪ من أفراد العينة يعانون من مشكلات نفسية أهمها القلق والتوتر والشعور بالإهمال من قبل الآخرين، كما أن النسبة عند الذكور كانت أكبر منها لدى الإناث (٣٩٪ عند الذكور مقابل ١٩،٥ ٪ لدى الإناث) وفي مجال التوافق النفسي وجد الباحثان أن مشكلة عدم تقبل الذات كانت نسبتها ٣٥٪ (٤٧٪ ذكور، ٥٩,٥٪ إناث) وبالنسبة إلى مشكلة التوتر والخوف فقد وصلت إلى ٢٢٪ (٢٥٪ ذكور، ١٩٪ إناث) أما بالنسبة لمشكلة عدم التكيف والشعور بالغربة فقد أظهرت الدراسة أن ٧٥٪ من الذكور يعانون منها، في حين وصلت نسبة الإناث إلى ٢٥٪ وقد عزيت النتائج إلى لظروف المجتمعية.

وأجرى فقيه (المشار إليه في داود، ٢٠٠٤) دراسة على ٣٧١ طالبا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة لاستقصاء المشكلات التي يواجهونها ، وقد جاءت المشكلات مرتبة حسب حدتها كالتالي: المشكلات العامة، ومشكلات المجال الدراسي ، ومشكلات المجال المهني.

وفي دراسة قام بها الخطيب (١٩٩٤) على عينة مؤلفة من (٦٧٦) طالبا وطالبة من جميع الكليات بالجامعات السعودية بقصد الوقوف على التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية تبين أن النسبة الكبرى من أفراد عينه الدراسة لا تنظر إلى أن التوجيه المهني الذي تتلقاه له أي أثر في اختيار تخصصها الدراسي بالجامعات. كما أن حوالي ٥٠٪ من أفراد العينة يرون وجود ارتباط بين تخصصاتهم الأكاديمية وسوق العمل. وأن ٦٤٪ من عينة الدراسة يوافقون على أهمية خدمات التوجيه المهني في التأثير على اتجاهاتهم نحو العمل.

كما أظهرت الدراسة أن حوالي ٦٧٪ من نفس العينة لم يتلقوا توجيها مهنيا في المرحلة الثانوية. وأن ٤١٪ منهم يوافقون على أن التوجيه المهني له أثر في اتجاهاتهم نحو الدراسة.

وفي دراسة أجراها بونتراغر (Bontrager, 1990) على ٧٥ طالبا ينتمون إلى أربعين جنسية التحقوا بالجامعات حديثا، وذلك بهدف تعرف اهتماماتهم والصعوبات التي تواجههم. وقد أظهرت نتيجة الدراسة أن الصعوبات التي افصحوا عنها تكاد تكون متشابهة وتتمثل في البحث عن عمل، وقد جاءت في المرتبة الأولى والحنين إلى الوطن، والقلب والدم وجاءت في المرتبة الثانية، والحاجة إلى ممارسة الأنشطة الفنية والحياة الاجتماعية، والصعوبات المالية وجاءت في المرتبة الثالثة.

وقام الأسعد (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى اكتشاف وتحليل المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعة اللبنانية، وقد بلغ حجم العينة (٤٥٤) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات كانت قلة الوقت المكرس للدراسة، وعدم التمكن من حضور المحاضرات بشكل كاف، واختلاف المنهج بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، وعدم كفاءة الأساتذة، وعدم تفهم الأسرة لأوضاع أبنائهم الطلبة.

وتشير دراسة تنتو (Tinto, 1993) إلى أن كثيرا من الطلبة يتسربون من الجامعة التي يلتحقون بها للمرة الأولى، وان هذا العدد يصل إلى ١,٦ مليون طالب من مجموع ٢,٨ مليون، يلتحق قسم منهم بجامعات أخرى، ولكن حوالي ١,٢ مليون طالب لا يحصلون على شهادتهم الجامعية الأولى. بمعنى آخر أن حوالي ٤٤٪ من مؤسسات التعليم العالي التي نظامها الدراسي لأربع سنوات يكملون دراستهم الجامعية علما بأن ٧٥٪ من هذا العدد يتركون الجامعة في السنتين الأوليتين من الدراسة. وترى الدراسة أنه كلما كان مستوى الأهداف المهنية والأكاديمية عاليا كلما كانت الاحتمالية أكبر للطلبة كي ينهوا دراستهم. فهناك دراسات كثيرة تشير إلى التأثير المباشر الذي تقوم به الخصائص الشخصية للطالب في تحصيله الأكاديمي ومنها المباشرة واتجاهاته نحو الجامعة التي يدرس بها، وقيمه وأهدافه وغيرها (Ratcliff, 1991) كما أن حاجاته الإرشادية في ازدياد مستمر.

وتظهر الدراسة التي أجراها اوستن وآخرون (Austin et al., 1997) أن الحاجة إلى الإرشاد تزايدت من ٣٤,٧٪ إلى ٤١,١١٪ بين الأعوام ١٩٩٧-١٩٩٨. وقد أظهرت الدراسات كذلك وجود ارتباط سلبي بين مفهوم الذات المتدني لدى الطلبة، وعزلتهم الاجتماعية، وأن الطلبة الذين واجهوا صعوبة في التفاعل مع الآخرين انعكس ذلك على تكيفهم الأكاديمي، وعلى عكس الطلبة الذين قيموا أنفسهم بطريقة تخلوا من المبالغة، حيث كان هناك انسجام بين قدراتهم وأدائهم الأكاديمي مما عزز لديهم النجاح والثقة.

وفي دراسة أجراها ميللر (Miller, 1986) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية مكونة من (٧٤٥٨) طالبا وطالبة من ولاية لويزيانا الأمريكية، أشارت نتائجها أن حاجات الطلبة

الأكثر أهمية كانت التوجيه المهني، والحصول على المعلومات ، وكانت الحاجات الأقل أهمية هي الحاجات المتعلقة بالخدمات الشخصية والاجتماعية والخدمات التعريفية.

كما أظهرت الدراسة التي أجراها بيشوب (Bishop, 1998) على عينة مكونه من ٨٠٣ طالبا وطالبة بقصد تعرف الحاجات الإرشادية لطلبة الكليات المتوسطة، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن ٥٠ ٪ من أفراد العينة يحتاجون إلى مساعدة، وكانت أهم حاجات الطلبة تتمثل في تنظيم أوقاتهم بشكل فعال ، والتوجيه المهني، والعادات الدراسية، وكيفية مواجهة قلق الامتحان. وقد أظهر أكثر من ٣٥٪ من أفراد العينة حاجاتهم للمساعدة في التغلب على مشاعر الخوف من الفشل، ومشاعر الاكتئاب، والقلق، والتوتر، والإهمال، والتحكم. في الوزن والعلاقات العاطفية، والخوف من التحدث أمام الأخرين . وقد أظهر الذكور حاجات أكثر من الإناث في التغلب على الأفكار الغريبة، والتحكم في الأفكار الجنسية التي تراودهم، أما الإناث فقد أظهرن حاجات أكثر من الذكور تتعلق بقلق الامتحانات، والخوف من الفشل، ومواجهة الاكتئاب، وعدم الاتزان الانفعالي، وعدم التوافق مع الآخرين .

وفي دراسة أخرى مماثلة أجرتها مارثا (Martha, 1996) على عينة مكونة من ٣٤٣ طالبا وطالبة (١٧٥ ذكور) و(١٦٨ إناث) في إحدى الكليات الأمريكية بقصد تعرف حاجاتهم الإرشادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٦٪ من حجم العينة يعانون من صعوبات مادية، و٦٤ ٪ يواجهون قلق التحدث أمام الجمهور، و٥٩٪ بحاجة إلى الإرشاد لزيادة دافعيتهم نحو الدراسة، و٥٧٪ تنقصهم مهارات دراسية، و٥٦٪ بحاجة إلى المزيد من الوقت للدراسة، و٥٤٪ بحاجة إلى مهارات أخذ الامتحان، و٥٣٪ قلقون بخصوص إيجاد فرص عمل في المستقبل، و٥٢٪ يعانون من قلق الامتحان، و٤٥٪ لديهم اهتمامات مهنية، و٤٤٪ لديهم صعوبة في بناء علاقات اجتماعية.

أما دراسة آل مشرف (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى تحديد أهم مجالات المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة صنعاء ويحتاجون فيها إلى خدمات إرشادية. وقد تم تطبيق الدراسة باستخدام قائمة مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية، وطبقت القائمة على عينة تكونت من (٢٥٧) طالبا وطالبة في السنة الأولى والرابعة ، ومن التخصصات النظرية والعلمية . وأوضحت النتائج أن طلاب جامعة صنعاء يعانون الكثير من المشكلات، حيث جاءت مشكلات المجال الإرشادي في المقدمة، يليها مشكلات المجال الدراسي والقيمي، والنفسي المعرفي، والانفعالي، والمشكلات المتعلقة بالمجتمع، والمجال الاجتماعي الأسري وكذلك الصحي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق إحصائية دالة في متوسط القائمة الكلية في المجال الإرشادي والدراسي تبعا لمتغير التخصص فقط، حيث اتضح أن طلاب التخصصات العلمية يعانون من مشكلات أكثر من طلاب التخصصات الأدبية . كما وجدت فروق إحصائية دالة بين الذكور والإناث في مشكلات المجال القيمي، حيث يعاني

الذكور من مشكلات أكثر من الإناث. كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنتين الأولى والرابعة في المجال الصحي حيث يعاني طلاب السنة الرابعة من مشكلات أكثر من طلاب السنة الأولى.

مشكلة الدراسة

يواجه الطلبة في جامعة السلطان قابوس الكثير من الصعوبات الأكاديمية والشخصية والمهنية، شأنهم في ذلك شأن أي طلبة ينتقلون من دراسة مرحلة التعليم الأساسي إلى الجامعة، حيث إن عدداً لا بأس به يقعون تحت الملاحظة الأكاديمية وبعضهم ينتقل من كلية إلى أخرى لعدم رغبتهم أو قدرتهم على متابعة تخصصهم، والذي قد يعزى إلى عدم الاختيار الصحيح أو إلى تلبية احتياجات سوق العمل . وانعكاس ذلك كله على حالتهم النفسية والاجتماعية، وعلى تحصيلهم الدراسي، و أصبح الطلبة بحاجة ماسة للإرشاد النفسي والتربوي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية للطلبة وعلاقتها بمتغيرات كل من الجنس، والكلية، والمرحلة الدراسية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس؟

٢- هل هناك فروق دالة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الحاجات الإرشادية تعزى إلى متغيرات الجنس، والكلية، والمرحلة الدراسية؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من كونها تسعى لتعرف الصعوبات التي يواجهها الطلبة ، والوقوف على حاجاتهم الإرشادية سواء أكانت شخصية أم أكاديمية أم مهنية؟ إذ إن تحقيق هذه الحاجات يمكنهم من التصدي للصعوبات التي تواجههم ، وتسهم في تكيفهم التكيف السليم من الناحية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية . كما أن التوصيات يؤمل أن تخرج بها الدراسة ستمكن القائمين على شؤون الطلبة والجهات الإدارية المسؤولة في الجامعة من التغلب على هذه الصعوبات، ووضع برامج إرشادية وقائية ونمائية،وعلاجية تسهم في زيادة كفاءتهم ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم ومستقبلهم الأفضل.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على استخدام أداة واحدة هي الاستبانة التي أعدها الباحثان بالرجوع إلى الدراسات النفسية المتعلقة بهذا الموضوع. وتتحدد هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات أداة الدراسة. كما تتحدد بطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة الأصل. كما اكتفي بحساب صدق المحكمين لمقياس الحاجات الإرشادية. واكتفي أيضا بحساب الاتساق الداخلي للمحاور الخمسة باستخدام معادلة كرونباخ الفا.

التعريفات الإجرائية

الحاجة الإرشادية: هي الحاجات التي يرى الطالب أنها ضرورية لمساعدتهم في حل مشكلاتهم الأكاديمية و المهنية والشخصية.

البعد النفسي: البنود التي تمثل الحاجات الإرشادية للمساعدة في حل المشكلات المتعلقة بالطبيعة النفسية.

البعد المهني: البنود التي تمثل الحاجات الإرشادية للمساعدة في المشكلات ذات الطابع المميز.

البعد الأكاديمي: البنود التي تمثل الحاجات الإرشادية التي تعمل على تحسين الأداء والمهارات الأكاديمية.

البعد الاجتماعي: البنود التي تمثل الحاجات الإرشادية التي تعمل على تطوير العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

البعد المعلوماتي: البنود التي تمثل الحاجات الإرشادية التي تساعد في تعرف المصادر المعلوماتية المتعددة.

منهجية الدراسة و إجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة السلطان قابوس والمسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٤ والبالغ عددهم ١٢ ألف طالبا وطالبة تقريبا يمثلون سبع كليات هي: كلية الآداب، والتربية، والعلوم، والهندسة، والتجارة، والزراعة، والطب. وجرى تقسيمها إلى كليات علمية تشمل كلية الهندسة والزراعة والعلوم والطب، وكليات إنسانية تشمل كليات التربية والآداب والتجارة. أما عينة الدراسة فتألفت من ٣٢٥ طالبا وطالبة تم اختيارهم من الكليات المذكورة بطريقة عشوائية طبقية. وقد تم تطبيق الاستبانات على الطلبة من قبل الباحثين أنفسهم حيث أعطي الطالب فترة زمنية تتراوح بين ١٥-٢٠ دقيقة للاستجابة على الاستبانة المكونة من ٦٠ فقرة. وطلب إلى الطلبة أن يختاروا إحدى فئات الاستجابة على الاستبانة

بحيث تعني (٤) مشكلة كبيرة، (٣) مشكلة متوسطة، (٢) مشكلة صغيرة، (١) لا يوجد مشكلة. وبهذا يتراوح المدى للمقياس بين أقل درجة ٦٠، وأعلاها ٢٤٠. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكليات التي يدرسون بها.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكليات و الجنس و المرحلة الدراسية

نوع الكلية	التكرار	النسبة المئوية
إنسانية	١٨٩	٥٨,٢٠
علمية	١٣٦	٤١,٨٠
المجموع	٣٢٥	١٠٠
الجنس	التكرار	النسب المئوية
دكر	٧٠	٢١,٥٠
أنثى	٢٥٥	٧٨,٥٠
المجموع	٣٢٥	١٠٠
المرحلة الدراسية	التكرار	النسب المئوية
أولى	٨٣	٢٥,٥٠
ثانية	٨٢	٢٥,٢٠
ثالثة	٨٤	٢٥,٨
رابعة	٥٥	١٦,٩٠
خامسة	٢١	٦,٥٠
المجموع	٣٢٥	١٠٠

أداة الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة استبانة قاما بأعدادها بالرجوع إلى التراث النفسي ذي الصلة بموضوع البحث من جهة، ومن جهة أخرى تم توجيه سؤال عام إلى الطلبة عن طبيعة المشكلات التي يواجهونها، وما هي حدة هده المشكلات؟ قام بعدها الباحثان بجمع تلك المشكلات وتصنيفها إلى خمسة أبعاد هي: البعد النفسي ويتضمن البنود من (١ – ٢٠) والبعد الأكاديمي من (٢١–٣٠) والبعد الاجتماعي من (٣١–٤٠) والبعد المهني من (٤١–٥٠) والبعد المعلوماتي من (٥١–٦٠) تم دمجها وصياغتها في استبانة تضمن ٦٠ بندا.

صدق الأداة وثباتها

ولإيجاد صدق الأداة تم عرضها على عشرة محكمين في قسم علم النفس للتأكد من الصياغة اللغوية وأن الفقرات تقيس ما وضعت لقياسه. وهو ما يطلق عليه صدق المحكمين (صدق المحتوى). وقد تم إجراء التعديلات التي وردت في آراء المحكمين.

أما ثبات الأداة فقد تم استخراجه بمعامل (ألفاكرونباخ) لكل بعد من الأبعاد الخمسة، والذي بلغت قيمته (٠,٩١) للبعد النفسي، و(٠,٨٧) للبعد التربوي، و(٠,٩٠) للبعد الاجتماعي، (٠,٨٥)، وللبعد المهني، و(٠,٧٩) للبعد المعلوماتي. وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٥) من خلال التطبيق على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

استعان الباحثين في معالجة النتائج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المشكلات الأكثر حدة. كما استخدم اختبار تحلبل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة للحاجات الإرشادية.

نتائج الدراسة وتحليلها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على ما الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلبة على الحاجات الإرشادية. ونظرا لطول بنود الدراسة فقد اكتفي بترتيب أكثر عشر حاجات إلحاحا ترتيبا تنازليا وكذلك بترتيب أقل عشر حاجات بنفس الأسلوب. والنتائج في الجدولين رقم (٢) ورقم (٣).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأهمية لأعلى عشر حاجات حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	تحسين دافعيتي للدراسة	٣,٠٦	١,٠٩	١
٢	تحسين تحصيلي الأكاديمي	٢,٨٧	١,٢٣	٢
٣	أن أعزز ثقتي بنفسي	٢,٨٦	١,١٩	٣
٤	تنمية الاستقلالية لدي	٢,٨٥	١,٢٤	٤
٥	اكتساب المهارات المتعلقة بالكمبيوتر	٢,٨٣	١,٢٨	٥
٦	التعامل مع الأساتذة بطريقة صحيحة	٢,٧٦	١,٢٩	٦
٧	تطوير قدراتي وإمكاناتي	٢,٧٢	١,١٦	٧
٨	تحسين مهارة التذكر لدي	٢,٦٩	١,٢٣	٨
٩	إدارة النقاش مع الآخرين بطريقة بناءة	٢,٦٩	١,١٤	٩
١٠	تعلم مهارة إتخاد القرار	٢,٥٩	١,١٩	١٠

يلاحظ من الجدول السابق أن حاجات الطلبة تركزت على الجوانب الأكاديمية، حيث جاء

في مقدمة تلك الحاجات تحسين دافعيتهم للدراسة، كما ورد في الفقرة الأولى (تحسين فاعليتي للدراسة حيث كان متوسطها الحسابي ٣,٠٦) إذ إن الدافعية تقوم بمهمة كبيرة في تحصيلهم الدراسي وهذا ما تؤكده الفقرة الثانية من حيث أهمية الحاجات لدى الطلبة (تحسين تحصيلي الدراسي، حيث كان متوسطها الحسابي ٢,٨٧). ويلاحظ من نتائج الدراسة أن حاجات الطلبة تركزت أيضا على الجوانب النفسية، حيث جاء في الفقرة الثالثة من حيث الأهمية (أن أعزز ثقتي بنفسي ومتوسطها الحسابي ٢,٨٦) وجاء في الفقرة الرابعة (تنمية الاستقلالية لدي ومتوسطها الحسابي ٢,٨٥) وهدا يعكس أهمية شعور الطلبة بالاستقلالية . وهذه الجوانب تعد مهمة في النمو النفسي للطالب في الجامعة .كما أبرزت نتائج الدراسة أهمية الجوانب المهاراتية كما يظهر في فقرة رقم ٥ (اكتساب المهارات المتعلقة بالكمبيوتر حيث كان متوسطها ٢,٨٣)، كذلك تحسين مهارة التذكر، ومهارة اتخاد القرار وتطوير الطلبة لقدراتهم وإمكاناتهم وتحسين إدارتهم للنقاش بشكل فعال. ومما يجدر ذكره أن الحاجات المهنية والمتعلقة بتخصصاتهم ومستقبلهم الوظيفي لم تحظى بالأهمية كالحاجات الأخرى. من هنا نلاحظ أهمية الحاجات الأكاديمية والنفسية لدى الطلبة. وهذا واضح من ارتفاع نسبة الطلة الواقعين تحت الملاحظة الاكاديمية.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأهمية لأقل عشر حاجات حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	معرفة برامج النشاطات الطلابية المتعددة	١,٩١	١,٢٥	١
٢	التعامل مع اضطرابات ا لنوم	١,٩٨	١,٢٣	٢
٣	معرفة خدمات العناية الصحية	٢,٠٣	١,٢١	٣
٤	. التعامل مع إتجاهاتي السلبية	٢,٠٩	١,٢١	٤
٥	تمييز تفضيلاتي المهنية	٢,١١	١,٢٨	٥
٦	تعلم مهارة القراءة	٢,١١	١,٣٤	٦
٧	التغلب على الشك والتخيلات	٢,١٣	١,٢١	٧
٨	التغلب على مشاعر الاغتراب	٢,١٢	١,٣١	٨
٩	التعامل مع القلق المهني	٢,١٤	١,٣٢	٩
١٠	التعامل مع الوحدة	٢,١٦	١,٣٠	١٠

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الحاجات الإرشادية للطلبة تمثل أقلها أهمية، فالطلبة لا يهتمون كثيرا بمعرفة برامج الأنشطة الطلابية، ولا يعانون من اضطرابات في النوم كظاهرة للقلق النفسي، أو التعامل مع الاتجاهات السلبية أو تعلم مهارة القراءة أو التغلب على مشاعر الاغتراب والوحدة. حيث إن هذه المشاعر لا تسود في أوساط الطلبة مما يبرز الجانب

الإيجابي والأمان النفسي الذي يتمتع به الطلبة للتعامل مع هذه الحاجات. كما ان الارشاد النفسي والمهني يسهم بشكل واضح في مساعدتهم على التغلب على كثير من المشكلات التي تواجههم. وقد ظهرت حاجاتهم الإرشادية دات الأهمية في الجدول رقم (٤) وهذا ما تؤكده كثير من الدراسات كدراسة مشرف وميللير وغيرها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "هل هناك فروق بين متوسطات الطلبة على الحاجات الإرشادية تعزى إلى متغير الجنس، والكلية، و المرحلة الدراسية؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات الطلبة في الكليات العلمية والإنسانية.

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبارات لمتوسطات الطلبة على الحاجات الإرشادية حسب متغير الكلية

الكليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"قيمة"ت	الدلالة الاحصائية
الإنسانية	٢,٤٢	٠,٦٤٦	٣,٦٢٥	٠,٠٥
العلمية	٢,٢٩	٠,٥٨٤		

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متوسط استجابات طلبة الكليات الإنسانية(٢,٤٢) بانحراف معياري قدره (٠,٦٤٦). أما متوسط استجابات طلبة الكليات العلمية فكانت ٢,٢٩ بانحراف معياري قدره ٠,٥٨٤ وتظهر نتائج اختبار (ت) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الكليات الإنسانية والكليات العلمية على مستوى الدلالة تساوي (٠,٠٥) لصالح الكليات الإنسانية ، أي أن الحاجات الإرشادية لطلبة الكليات الإنسانية أكثر منها لطلبة الكليات العلمية.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين الطلبة على الحاجات الإرشادية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
سنة أولى	٢,٤٦	٠,٤٩٧	١,٤٦٢	٠,٢١٣
سنة ثانية	٢,٣٨	٠,٥٦٩		
سنة ثالثة	٢,٢٩	٠,٦٣٢		
سنة رابعة	٢,٤٠	٠,٧٤٤		
سنة خامسة	٢,١٥	٠,٨٤٢		

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية للمستويات الدراسية المختلفة حيث ظهرت الحاجات الإرشادية عند طلبة السنة الأولى ومتوسطهم الحسابي (٢,٤٦) أكثر من طلبة السنة الثانية والبالغ متوسطهم الحسابي (٢,٣٨)، وهؤلاء بدورهم حاجاتهم الإرشادية أكبر من طلبة السنة الثالثة (٢,٢٩). وكانت الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة الخامسة أقل من طلبة المستويات الأدنى فقد بلغ متوسطهم الحسابي (٢,١٥). إلا أن قيمة "ف" غير دالة إحصائيا.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار" ت" لمتوسطات الطلبة على الحاجات الإرشادية حسب الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
ذكر	٢,١٨	٠,٥٢١	٨,٣٢	٠,٠٠٥
أنثى	٢,٤٢	٠,٦٤٠		

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للإناث (٢,٤٢) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور(٢,١٨)، وأن قيمة "ت" (٨,٣٢) دالة إحصائيا (α = ٠,٠٠٥) أي أن الحاجات الإرشادية برزت بشكل أكبر عند الإناث منها عند الذكور.

مناقشة النتائج

حاولت هذه الدراسة استقصاء الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس ممثلة بكلياتها الإنسانية والعلمية. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بحاجات الطلاب الإرشادية، أن أكثر هذه الحاجات إلحاحا هي الحاجات الأكاديمية. وهذا يتفق مع دراسة داود (١٩٩٤) حيث أوضحت في دراستها حول الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الجامعة الأردنية، أن أكثر الصعوبات تكرارا كانت اختيار المواد، وعدم وجود وقت كاف للدراسة، وعدم معرفة كيفية استخدام المكتبة، والشعور بالخوف من الفشل، وعدم معرفة كيفية كتابة البحوث والتقارير، بالاضافة الى عدم توافر جهة يلجأ إليها الطالب للمساعدة أو الاستشارة مما ينعكس سلبا على أداء الطالب و تحصيله الأكاديمي. ثم الحاجات النفسية ممثلة بالقلق والخوف من الامتحانات، والرسوب، وضعف الثقة بالنفس، والحاجة إلى الشعور بالاستقلالية. وهذا يتفق مع دراسة غلوم وعبد العزيز (١٩٨٥) حيث أظهرت نتائج دراستهما على عينة من طلبة الكويت أن ٢٨ ٪ من أفراد العينة يعانون من مشكلات نفسية أهمها القلق والتوتر والشعور بالإهمال . وقد جاء ترتيب الحاجات المهنية بعد الحاجات الأكاديمية والنفسية. وهذا يتناقض مع الدراسة التي أجراها مللر (Miller, 1986). حيث أظهرت نتائج دراسته أن حاجات الطلبة الأكثر اهمية كانت التوجيه المهني، والحصول على المعلومات وكانت الحاجات الأقل

أهمية هي الحاجات المتعلقة بالحاجات الشخصية والاجتماعية. وفيما يتعلق بعلاقة متغيرات الكلية، والمستوى الدراسي والجنس، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن حاجات طلبة الكليات الإنسانية أكبر من حاجات طلبة الكليات العلمية وبفروق دالة. ويمكن تفسير ذلك أن المواد التي يدرسها طلبة الكليات الإنسانية أكثر من تلك التي يدرسها الطلبة الآخرين في الكليات الأخرى؛ اذ يطلب منهم قراءات كثيرة وكتابة تقارير تأخذ وقتا طويلا منهم . خاصة وإنهم يعتمدون كثيرا على الحفظ أثناء مذاكرتهم. وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (الغافري، ٢٠٠٢) والتي أظهرت أن طلبة التخصصات العلمية يعانون من مشكلات أكثر من طلبة التخصصات الأدبية. وفيما يتعلق بعلاقة المستوى الدراسي للطلبة بحاجاتهم الإرشادية فقد وجدت فروق في متوسطاتهم إلا أنها ليست دالة إحصائيا بمعنى أنه لا توجد فروق كبيرة بين الطلبة في السنوات المختلفة من حيث حاجاتهم الإرشادية. وهذه النتيجة قد لا تتفق مع دراسات أخرى و التي تظهر أن الطلبة في السنة الأولى أكثر ما يكونون بحاجة إلى الإرشاد والتوجيه؛ وذلك لاختلاف البيئة الدراسية في المرحلة الثانوية عنها في الجامعية. أما فيما يتعلق بمتغير الجنس وعلاقته بالحاجات الإرشادية فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجات الإرشادية للإناث كانت أكثر منها لدى الذكور وهذا يتفق مع كثير من نتائج الدراسات الأخرى التي أظهرت أن الإناث يواجهن صعوبات وضغوطات أكثر من الذكور.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تمت التوصيات التالية:

١- تحسين الدافعية للدراسة لدى الطلبة من خلال تفعيل دور مركز الإرشاد الطلابي، وذلك من خلال إعطاء محاضرات تتعلق بكيفية المذاكرة وتنظيم الوقت وتحسين الاداء الأكاديمي وزيادة الثقة بالنفس وتنمية الاستقلالية لدى الطلبة .

٢- تخفيف القلق عند الطلبة خاصة قلق الامتحان وذلك من خلال تفهم الأساتذة لحالات الطلبة النفسية وعدم تخويف الطلبة من الامتحانات .

٣- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي والمهني للطلبة .

المراجع

الأسعد، محمد مصطفى (٢٠٠٠). **مشكلات الشباب الجامعي وتحديات التنمية** (ط ١). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد (١٩٩٤). التوجيه المهني في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، وجامعة الملك سعود، (١) ٩٧-١٤٤.

داود، لميعة (٢٠٠٤). **الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية في منطقتي مسقط والداخلية بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .

داود، نسيمه (١٩٩٤). الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية. **دراسات**، **٢١**(٥)، ٢٤٣-٢٧٧.

الصراف، قاسم (١٩٩٢). العادات الدراسية وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي للطالب الجامعي. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، (٨-٩)، ٢٦١-٢٨٢.

صوانه، على محمد (١٩٨٣). **مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية**. ورسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **دراسة مسحية لمشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة في محافظة الشرقية: دراسات في الصحة النفسية**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الغافري، حمد (٢٠٠٢). **مشكلات طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة السلطان قابوس .

غلوم، عبد الله وعبد العزيز، عبد الرؤوف (١٩٨٥). **اتجاهات الشباب ومشكلاته (الكويت) دراسة تطبيقية، ودراسات وقضايا من المجتمع العربي الخليجي: سلسلة من الدراسات الاجتماعية والعمالية**. المنامة- البحرين: مكتب المتابعة لدول الخليج العربي.

آل مشرف، فريدة عبد الوهاب. (٢٠٠٠). مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الارشاية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٤**(٥)، ١٧١-٢٠٧.

Audrey L.R. (1988). **Students affairs functions in higher education.** Illinois: Charels Thomas.

Austin, A., Parrott, S., Korn, W., & Sax, L. (1997). **The American freshman: Thirty-year trends.** Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, UCLA.

Bishop, J.B. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. **Journal of College Student Development , 39** (2) 205-210.

Bontrager, T. (1990). International student concern: Directions for supportive programming. **College Students Affairs Journal, 2,** 22-28.

Borgen, W. & Amundson, N. (1995). **A model of adolescence transition.** ERIC digest. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Serices, Greensboro, N.C.; Canadia Guidance and Counseling Foundation, Ottawa 9Ontaria)

Gordan, V.N. (1998). Career decidedness types: A literature review. **Career Development Quarterly, 46,** 386-403.

Guerra, A.L. & Braungart – Rieker, J.M. (1999). Predicting career indecision in college students: The role of identity Formation and parental relationship factors. **Career Development Quarterly, 47,** 255-266.

Miller, M,J (1986). Identifying the counseling needs of black high school students: A field-tested needs assessment questionnaire, **Journal of Multicultural Counseling & Development, 14** (2), 60-64.

Martha, L.J. (1996). Student counseling needs: **The Small Urban Collage,11,**(2), 33-46.

Ratcliff, J.L. (1991). Dropout Prevention and at risk College Students. In L.L. West (ED.). **Effective strategies for dropout prevention of at youth** (pp. 251-282). Gaithersburg, MD: aspen Publishers, Inc.

Tinto, V. (1993). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education, 52,** 442-455.

179
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل

د. رجاء زهير العسيلي
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

180
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل

د. رجاء زهير العسيلي
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، ودرجة تقدير مديري ومعلمي المدارس حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدارسهم باختلاف متغيرات الدراسة.

استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) مديراً ومعلماً من المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين، للفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠٠٦)، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة وفقاً للأدب التربوي، وقد جرى التحقق من صدق الأداة وثباتها.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت متوسطة بشكل عام، وكانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، بينما كانت منخفضة في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: أداء المدرسة، معايير الجودة الشاملة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٦/٣م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٤/١٩م

The Evaluation of The Degree of Effective Performance in Using The Total Quality Management (TQM) in Hebron Schools

Dr. Raja Z. Osaily
Faculty of Education
Al-Quds Open University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the degree of effective performance in using the in Hebron schools, and to determine the differences of the degree of effective performance in using standards in Hebron schools due to the some variables.

The sample of this descriptive survey research consisted of (256) of the total population. For collecting data a questionnaire was used, and it validity and reliabit it were computed.

Major findings were as follows:

1- The respondents perceived that the evaluation of the degree of effective performance in using standards of Total Quality Management (TQM) in Hebron schools was medium degree. The most effective performance in using standards of (TQM) in Hebron schools was the planning strategy domain, while the least was the relationship between schools & local community.

2- No statistically significant differences were found due to the respondents, sex, and years of experience variables.

Finally this study came up with a number of recommendations.

Key words: schools performance, total quality management (TQM).

تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل

د. رجاء زهير العسيلي
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

المقدمة

شهد النصف الثاني من القرن العشرين جهوداً مكثفة من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية في المدرسة، وامتدت هذه الجهود رأسياً لتشمل الفرد منذ التحاقه برياض الأطفال وحتى بلوغه نهاية السلم التعليمي بالدرجة الجامعية وما بعدها، كما امتدت هذه الجهود أفقياً لتشمل كافة عناصر العملية التعليمية بدءاً من المبنى المدرسي ومرافقه، والمناهج الدراسية وتطويرها، والمعلم وإعداده، والإدارة المدرسية وتحديثها، حتى أنه يُجمع كل من يتابع مسيرة النظم التعليمية على أن غالبية الدول لا تدخر جهداً من أجل رفع مستوى العملية التعليمية، انطلاقا من أن الإنسان هو الاستثمار الأمثل، وأن بناءه لا يكون إلا بالتعليم الأجود (مصطفى والأنصاري، ٢٠٠٢)، وبضرورة تطوير وظيفة المؤسسات التعليمية ودورها الريادي في رقي المجتمع، وتطوير الاتجاهات والمفاهيم التربوية السائدة، وتأتي هذه الحاجة الملحة نتيجة الانفجار المعرفي وما صاحبه من تضخم حجم المعرفة وسرعة تغيرها، مما يجعل الاهتمام يزداد بتنمية القوى والموارد البشرية، وتدريبها تدريباً مستمراً من أجل رفع كفايتها، وتفعيل دورها وزيادة إنتاجها. وقد زاد الاهتمام بتنمية القوى البشرية باعتبارها القاعدة الأساسية للاقتصاد والأداة الرئيسة للتنمية الشاملة، مما جعل المعلم أيضاً الدعامة الرئيسة في العملية التعليمية، حيث حظي بالعناية والاهتمام في هذا العصر بعد أن أصبح دوره أخطر من ذي قبل، لأن دوره في الماضي يقتصر على توصيل المعلومة ونقل المعرفة للنشء، لكنه اليوم إزاء تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي، والانفجار السكاني، والتقدم العلمي الذي فرض عليه متابعة ما طرأ من تقدم في محتوى التعليم، وطرق التدريس، وأساليبه، واستيعاب ذلك وتطبيقه (سويلم، ١٤٢٤هـ).

ومن الأهمية بمكان أن يتسم نظام الإدارة التربوية في المؤسسة التعليمية بالمرونة، والتكيف السريع مع التغير في كل من رغبات وتوقعات الطلاب، وتكنولوجيا الاتصالات والتكنولوجيا التربوية. ولقد أصبح الجديد في تكنولوجيا الأداء التربوي مرتبطاً بقدرة المؤسسة التعليمية على جودة تقديم خدماتها مباشرة أو من خلال الإنترنت (مصطفى والأنصاري، ٢٠٠٢، ص ٥٣).

وتساعد إدارة الجودة الشاملة الإدارة التعليمية بطريقة منهجية منظمة على إحداث التغيير

المنشود في المدرسة، حيث تشدد بمبادئها، وأساليبها، وأدواتها، وإجراءاتها على توفير البيانات حول كل جوانب العمل ومجالاته، ثم تفسيرها وتحليلها حتى يتم اتخاذ أنسب القرارات لتطوير وتحسين الأداء المدرسي. ومن أهم عوامل نجاح المدرسة في أداء وظيفتها وتحقيق رسالتها كفاءة معلميها، بل إن نجاح الخطة التعليمية في تحقيق أهدافها يتوقف على مدى استجابة المعلم لهذه الأهداف، ومدى قدرته على ترجمتها إلى مواقف سلوكية وخبرات تعليمية تؤدي إلى النمو الشامل المتكامل للطلاب.

ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي، وتوزيع المسؤوليات والصلاحيات على الموظفين، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته، وكذلك مراقبة وفحص كل ما يرد إلى المؤسسة، والتأكيد أن الخدمة قد تم فحصها، وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة. ويقوم نظام الجودة الشاملة على مشاركة جميع أعضاء المؤسسة، ويستهدف النجاح طويل المدى، وتحقيق منافع للعاملين في المؤسسة والمجتمع. (الإدارة العامة بمنطقة تعليم جدة، ١٤٢١هـ، ص٢).

وتعنى الجودة بالإشراف والمتابعة لنظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية التي تطبق النظام عن طريق دراسة الوضع التعليمي والتربوي في تلك المؤسسات، ووضع الخطط التطويرية المناسبة الشاملة خلال إنشاء دليل الجودة، وإجراءاتها، وتعليمات العمل، وفي سياسة وأهداف التعليم، واللوائح والأنظمة، والإشراف على تنفيذ برامج التدريب والتعليم، وتحسين مصادر التعلم وتطويرها في تلك المؤسسات، والعمل على تحسين مستوى الأداء للإداريين، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، للارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب، وتعرف المشكلات التربوية المشتركة، وتحليلها بالطرق العلمية الصحيحة، ووضع الإجراءات الوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً، وتهيئة المؤسسات التعليمية للحصول على شهادة الجودة العالمية وفق المقاييس والمعايير المعترف بها دولياً (الإدارة العامة بمنطقة تعليم جدة ١٤٢١هـ، ص١).

والجودة لها تعريفات عدة ولكنها متفقة في جوهرها في تأكيد مبدأ الإتقان. وبناء على العديد من الدراسات والبحوث التربوية من أجل بناء مجتمع المعرفة، قامت بعض الدول العربية المجاورة بوضع معايير قومية للتعليم بحيث تكون شاملة، تتناول جميع الجوانب المختلفة لمدخلات العملية التعليمية، وتسعى لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة والموضوعية، حيث تركز على الأمور والتفصيلات المهمة في المنظومة التعليمية، ويمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة ومتطورة، كما أنه يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وقابلة للتعديل وفق التطورات العلمية والتكنولوجية، وقابلة للقياس، حتى يمكن مقارنة مخرجاتها بالمعايير المقننة للوقوف على مدى جودة المخرجات. وقد حرص القائمون على وضع هذه المعايير أن تكون وطنية تستند إلى الجانب الأخلاقي، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته، وتشمل المعايير المجالات الآتية: المدرسة الفاعلة بوصفها وحدة متكاملة، والمعلم بوصفه مشاركا أساسيا في العملية التعليمية،

والإدارة المميزة، والمشاركة المجتمعية. حيث فالمدرسة تسهم في خدمة المجتمع المدني، ويقوم المجتمع بدوره بتقديم الدعم للمدرسة مادياً وخدمياً وإعلامياً، والمنهج المدرسي وما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم، والمواد التعليمية وأساليب التقويم. وتعد المعايير ركيزة أساسية لعملية الاعتماد التربوي للمدارس، وهذا الاعتماد هو وسيلة لتحقيق وضمان الجودة بوصفها عملية تقويم مستمرة لجودة المستوى التعليمي للمدرسة (أبو ملوح، ٢٠٠٥).

ويفهم كثير من الناس الجودة تعني النوعية الجيدة، أو الخامة الأصيلة، ويقصد بها الكيف عكس الكم الذي يعنى بالعدد. ومنهم من عرفها أنها مجموعة من المفاهيم، والاستراتيجيات، والأدوات، والمعتقدات، والممارسات التي تهدف إلى تحسين جودة المنتجات والخدمات، وتقليل الخسائر، وخفض التكاليف (Navartnam & Oconnor, 1993)، وتجدر الإشارة إلى أنه من الصعوبة بمكان تقديم تعريف دقيق للجودة حيث إن كل شخص له مفهومه الخاص. ولتوضيح الفروقات والروابط بين مفاهيم الجودة الأساسية يمكن التطرق إلى خمسة مصطلحات أساسية تبعاً لأهميتها في الاستخدام الصحيح للمعايير الإدارية على المستوى الدولي وهي: سياسة الجودة (Quality Policy)، وتمثل الاهتمامات والاتجاهات الكلية للجودة لمؤسسة ما بخصوص الجودة، كما تم إقرارها رسمياً من قبل الإدارة العليا. وإدارة الجودة (Quality Management)، وتمثل وظيفة الإدارة في تحديد وتنفيذ سياسة الجودة، وتتضمن التخطيط الاستراتيجي، وتخصيص الموارد والنشاطات المنتظمة للجودة مثل تخطيط الجودة، والتشغيل، والتقويم. ونظام الجودة (Quality System)، ويمثل الهيكل التنظيمي، والمسؤوليات، والإجراءات، والعمليات، والموارد لتنفيذ إدارة الجودة. ومراقبة الجودة (Quality Control)، وهي الأساليب والنشاطات المستخدمة لتحقيق متطلبات الجودة، وتتضمن الأساليب والنشاطات التشغيلية التي تهدف إلى مراقبة العملية، والتخلص من أسباب الأداء غير المقنع في المراحل ذات العلاقة بدورة الجودة للحصول على نتائج اقتصادية فعّالة. وأخيراً ضمان الجودة (Quality Assurance)،وهي الأفعال المخططة، والمنظمة، والضرورية لإعطاء ثقة مناسبة، بأن المنتج أو الخدمة سوف تحقق متطلبات الجودة. وتحتاج عملية ضمان الجودة تقويم مستمر للعناصر التي تعكس ملاءمة التصميم والمواصفات للتطبيقات المطلوبة، إضافة إلى لتحقق وتعديل عمليات الإنتاج والتركيب والفحص، وقد يتطلب منح الثقة تقديم الإثبات (هيريرا، ٢٠٠٣).

وهناك مجموعة من الأهداف لتحقيق الجودة الشاملة في المدارس بشكل عام مثل: ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة القائمة على الفاعلية، والتأكيد أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته من سمات العصر الذي نعيشه، وتطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي، وتحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج، والإجراءات، والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات، والارتقاء بمستويات

الطلاب، والاهتمام بمستوى الأداء للإداريين، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين من خلال المتابعة الفاعلة، وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات، والعمليات، والمخرجات). واتخاذ الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة، والوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراستها وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة، واقتراح الحلول المناسبة لها، ومتابعة تنفيذها مع تعزيز الإيجابيات، والتواصل التربوي مع الدوائر والشركات والمؤسسات التي تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام (العسيلي، ٢٠٠٣).

وتهتم إدارة الجودة بجميع الأنشطة للإدارات والأقسام المختلفة التي تديرها سياسة الجودة والتي تشمل: الأهداف والمسؤوليات التي يتم تنفيذها بوساطة التخطيط للجودة، ومراقبة الجودة، وتوكيد الجودة، وتحسين الجودة وهي عناصر نظام إدارة الجودة، ويمكن توضيح أهمية إدارة الجودة في التعليم من خلال عالمية نظام الجودة وكونه سمة من سمات العصر الحديث، وارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج، واتصاف نظام الجودة بالشمولية في المجالات كافة، وعدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة، وتدعيم الجودة لعملية تحسين المدرسة، وتطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد، وزيادة العمل وتقليل الهدر أو الفقد، والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية (إبراهيم، ٢٠٠٤).

وللجودة والتميز عدد من المسوغات منها: إيجاد آلية متطورة لتطوير إدارة المدرسة، بحيث تتيح هذه الآلية القدرة على تحديد إنتاجية العمل على مستوى أداء الأفراد فيها، وكذلك تشير معظم الدراسات إلى أن أغلب المشكلات الجذرية في التعليم مشكلات تنظيمية تنبع من المجتمع المدرسي، ودون نظام منطقي فعّال لحل المشكلات فتصبح مواجهة المشكلات قابلة للفشل في أغلب الحالات. ويتيح الأخذ بنظم الجودة الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي، وتحديد المناطق التي تحتاج إلى تدخل في النظام، كما أنها تساعد على وضع تطبيق المعايير التي تنبىء بحدوث الأخطاء للبحث عن أساليب لمواجهتها لمنع الخطأ قبل وقوعه، أو العمل دون أخطاء (البيلاوين وآخرون، ٢٠٠٦).

أما الدور الرئيس للمدرسة التي تعتمد الجودة نظاماً إدارياً فهو: تحديد معايير الأداء المتميز لكل أعضاء المدرسة، وتشكيل فريق الجودة الذي يشمل فريق الأداء التعليمي، واعتبار كل فرد في المدرسة مسؤولا عن الجودة، والعمل على خلق ثقافة الجودة التي هي مسؤولية كل فرد في المدرسة، وسهولة وفعّالية الاتصال بين الإدارة والتلاميذ والمعلمين، وتطبيق نظام الاقتراحات والشكاوى، وتقبل النقد بكل شفافية وديمقراطية، وتعزيز الالتزام والانتماء إلى لمدرسة بكل الطرق المتاحة للإدارة، ونشر روح الجدارة التعليمية والقيم الإيجابية: كالثقة،

والصدق، والأمانة، ومساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة في إدارة المواقف الصفية، وتحسين مخرجات التعليم، والعمل على إعداد شخصيات قيادية من الطلاب، وزيادة مشاركة الطلاب في العمل المدرسي، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، واستثمارها والبناء عليها، وتعديل السلوك السلبي بأسلوب توجيهي وإرشادي، وتفعيل دور تكنولوجيا التعليم، والتواصل الإيجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى وغير التعليمية (المدنية)، وممارسة التقويم الداخلي الذاتي على الأقل مرتين سنوياً والإعلان عن نتائجه (زامل، ٢٠٠٦).

وتعد الجودة الشاملة مطلباً ملحاً للمدرسة الفلسطينية حتى تساير هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجاراً معرفياً متسارعاً، كون العالم أصبح قرية صغيرة لا مكان فيها للضعفاء في ظل العولمة والتحديات الكثيرة. ومن أهم آليات تحقيق الجودة؛ تعزيز التقويم الذاتي الداخلي على كل المستويات في المدرسة، والتدريب المستمر لكل الكادر التعليمي، واعتماد أسلوب التقويم الخارجي المحايد الشفّاف الذي يعطي ثقة للمعلمين ويمدهم بالخبرات الخارجية. وبالمقارنة بين عمليتي التقويم الداخلي والخارجي تستطيع المدرسة أن تحدد أين هي من رؤيتها ورسالتها التي تسعى إلى تحقيقها بفعّالية دون أية اعتبارات ذاتية أو عاطفية.

وهناك العديد من الدراسات التي قامت ببحث الجودة الشاملة في المدارس منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة زامل (٢٠٠٦)، التي هدفت إلى تعرف مدى تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين وفقاً لمتغيرات كل من جنس المدير، ومؤهله العلمي، وتخصصه، وسنوات خبرته الإدارية، والمديرية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم كان"مرتفعاً"، وأن هناك اختلافاً بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية، حسب متغيرات جنس المدير لصالح الإناث، ومؤهله العلمي لصالح أعلى من بكالوريوس، وتخصصه لصالح التخصص الأدبي، وسنوات الخبرة الإدارية ولصالح الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، وكذلك حسب متغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

بينما دراسة غنيم (٢٠٠٥)، تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، هدفت إلى تعرف مدى تطبيق المديرين لمبادىء إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين. وتوصلت الدراسة الى أن المديرين يطبقون مبادىء إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين بدرجة متوسطة، وأن أنظمة الجودة الشاملة قابلة للتطبيق في الواقع التربوي، مما يرفع من كفاءة الكوادر المسؤولة عن خدمة التعليم، وأن المعلمين يرون أن أكثر مبادىء إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً الثقة بالمعلمين، وبناء روح الفريق، وأن هناك فروقاً إحصائية بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى تطبيق المديرين لمبادىء إدارة الجودة الشاملة لصالح المديرين.

وقامت الشرقاوي (٢٠٠٣)، بدراسة حول إدارة المدارس بالجودة الشاملة، هدفت إلى تعرف الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، والتعرف إلى واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة في مصر. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات منها: أن التطور في التعليم قوامه تطوير في إدارته، والتعامل بموضوعية مع التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع، وكذلك الاستفادة من الجودة الشاملة؛ لأنها مدخل إداري حديث، كما أظهرت النتائج ضرورة الرجوع إلى الخبرة في معالجة الأمور المدرسية، وضرورة تلافي تأخير منح التقدير خلف الإنجاز.

وقام الرجب (٢٠٠١)، بدراسة هدفت إلى تعرف مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الثانوية في محافظة إربد، وقد توصلت الدراسة إلى أن أنظمة الجودة الشاملة قابلة للتطبيق في الواقع التربوي، وترفع من كفاءة الكوادر المسؤولة عن خدمة التعليم، كما أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وجنس المدرسة. وأخيراً أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أما دراسة الغنام (٢٠٠١)، فقد حاولت تعرف فاعلية أداء مديرة المدرسة في ضوء معايير الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: أهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تأدية مديرات المدارس لأدوارهن، وأن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تأدية المديرات بوصفها منهجا علميا تطبيقيا يؤدي إلى تطوير الإدارة المدرسية.

أما دراسة ديتيرت (Detert, 2000)، فقد هدفت إلى تعرف كيفية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المديرين يطبقون في المدارس عينة الدراسة أسلوب إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، وأن هناك عوامل بيئية تؤثر على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في توافر وسائل التقنية الحديثة على مستوى المدرسة، وإتاحة الموارد المالية للتدريب على إدارة الجودة الشاملة، ودعم القيادات العليا، كما بينت الدراسة أن للمديرين دوراً هاماً في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس بشكل سليم مما يتطلب من قيادة المنطقة التعليمية التركيز على تطوير أداء المديرين بصفة مستمرة، ومحاولة المديرين تطوير ذواتهم بصفة دائمة.

وكان من بين أهداف دراسة روبنسون (Robinson, 1996)، تعرف الاستراتيجيات القيادية التي أسهمت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدرسة ساوث ويست الابتدائية في مدينة نيو ساوث ويلز في أستراليا. وقد توصلت الدراسة إلى أن من الاستراتيجيات القيادية التي استهدفت تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة: اتخاذ القرار في المدرسة بالتعاون والمشاركة، والثقة في العاملين في المدرسة وأولياء الأمور، وتطبيق مبادىء إدارة

الجودة الشاملة في الممارسات القيادية، والتعاون والعمل بروح الفريق بين منتسبي المدرسة، والاتصال الفعَّال ، والقدرات القيادية لمدير المدرسة.

وهدفت دراسة ماكدونالد (McDonald, 1996)، إلى تعرف العوامل الدافعة والمعوّقة لتطوير مدارس ذات جودة عالية، ومعرفة الدروس المستفادة من تجربة مقاطعة "شيري هل" التعليمية بولاية "نيوجيرسي" في أمريكا في مدارس التعليم العام والمعاقين. وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة هي عدم توفر وقت كاف للتخطيط السليم للتجربة، وتردد الإداريين في اتخاذ القرار، وعدم قدرتهم الفعلية على تفويض الصلاحيات المطلوبة للمعلمين والطلاب، وأن من العوامل الدافعة للتطبيق، التدريب وتوفير الدعم المادي والمعنوي اللازمين للتطبيق، وأن من الدروس المستفادة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المقاطعة، بناء الثقة بين العاملين، والتركيز على العمل بروح الفريق، والتدريب، وتعلم القيادة الإدارية ومبادئها.

وفي ضوء السابق، يمكن القول بأن إدارة الجودة ومسؤولية الأداء منطلقان يكمل أحدهما الآخر، ففي حين تسعى إدارة الجودة إلى تحسين الجودة من داخل العملية التعليمية نفسها، تسعى مسؤولية الأداء إلى التقييم وتحسين الجودة عن طريق آليات هي في مجملها خارج نطاق العملية التعليمية. وتمشياً مع الحداثة وثورة المعلومات يتوجب على الإدارة في المنشأة التربوية الفلسطينية دعم مفهوم ارتباط الجودة الشاملة في مدخلات التعليم الفلسطيني، وعملياته، ومخرجاته. ولعل أهم الدوافع وراء الدعوة إلى تبني إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو واقع التعليم الفلسطيني، وما يعانيه من مشكلات تعليمية، وبحثية، وخدمية، مما يجعله غير قادر على ملاحقة الإضافات المعلوماتية الضخمة التي طرأت على بنية المعرفة العلمية في العصر الحديث، أو مقابلة التغيرات المجتمعية التي طرأت على البناء الاجتماعي في المجتمع المعاصر، بالكفاية والفعّالية المطلوبة، سيما وأن إدارة الجودة الشاملة تقوم على عدد من القيم الإيجابية، فهي تعتمد على العمل المنتج بروح الفريق، والتكامل، والانسيابية، والتجديد، والابتكار، إلى جانب وضوح الأهداف، والمهام، والقدرة على التغيير، والانفتاح على البيئة المحيطة محلياً وعالمياً.

مشكلة الدراسة

نظراً للدور الكبير الذي تقوم به المدارس الثانوية في تقديم خدمات تعليمية وإنتاجية ذات جودة عالية، يتزايد الاهتمام بضرورة مواجهة التحديات التي تواجهها الإدارة المدرسية، والتي تحول دون تحقيق الأهداف، مما يستوجب على القائمين على نظام التعليم بذل المزيد من الجهد لكسب ثقة المجتمع، والعمل على مواجهة التحديات، بتوفير الكوادر والكفاءات الإدارية القادرة على ممارسة مهنة الإدارة بكفاءة وفعّالية وإنتاجية وجودة عالية، من هنا فإن

هذه الدراسة تسعى إلى جمع معلومات لتقدير درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تعرف فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، وعلى درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدارسهم باختلاف متغيرات الدراسة.

٢- وضع المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تساعد كلاً من المديرين، والمعلمين، والمسؤولين القائمين على مديرية التربية والتعليم، لمعرفة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة وأهميته للمضي قدما في طريق التقدم.

أسئلة الدراسة

١- ما درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل ؟

٢- هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدارسهم باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة ؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله، وحداثته في الميدان التربوي، هذا الموضوع والمتعلق بفلسفة إدارة الجودة الشاملة، ومدى فعالية تطبيقها في المجال التربوي باعتباره نظاماً يسعى إلى تحقيق التنمية والإصلاح الإداري بصورة مستمرة، وكونها طبقت على المدارس الثانوية في ظل سياسات تربوية ناشئة سواء على مستوى المناهج، أو التنظيم الهيكلي، أوالتوظيف، عدا عن كونها الدراسة الأولى في موضوعها بالنسبة لقياس فعّالية أداء المدارس الثانوية في مدينة الخليل باستخدام معايير الجودة الشاملة، ولعل نتائج الدراسة تسهم في توفير معلومات قد تساعد المسؤولين التربويين على تطوير المدارس الثانوية في فلسطين.

مصطلحات الدراسة

الفعّالية: العمل الفعّال يعني" العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ" (البيلاوين وآخرون، ٢٠٠٣).

والأداء الفعّال: هو مجموعة المناشط والإجراءات التي تقوم بها المدرسة بهدف الوصول إلى

نتائج مرضية في مجال الإدارة، دون إهدار في الوقت أو الطاقة، بغية تحقيق الجودة الشاملة.

إدارة الجودة الشاملة : عرفت على أساس استثمار طاقات العاملين بأنها: نظام إداري يسهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، عن طريق إحداث تغيير في انطباع العاملين وتوفير الولاء (Juran, 1989).

إدارة الجودة الشاملة : عرفت على أساس أنها نظام وقائي بأنها" المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي سبق التخطيط لها، والتي تمنع المشكلات من خلال التشجيع على السلوكات الفعّالة، والاستخدام الأمثل لأساليب التحكم التي تحول دون حدوث المشكلات (Crosby, 1996).

مفهوم الجودة في التعليم: وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع (الرشيد، ١٩٩٥)، والجودة الشاملة في التعليم عبارة عن استراتيجية تكنولوجية هادفة إلى إحداث تغييرات جوهرية في التنمية البشرية تحقق الطموحات في تعظيم مخرجات العمل، ورفع الكفاءة الإنتاجية، وزيادة القدرات التنافسية، بما يؤدي في النهاية إلى الإسهام الحقيقي في عملية بلورة تكوين رأسمال بشري في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية (الزواوي، ٢٠٠٣).

والجودة الشاملة في الإدارة التربوية : هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التربية.

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن استخلاص مفهوم إجرائي لإدارة الجودة الشاملة يتفق وطبيعة الدراسة الحالية، بأنه أسلوب إداري يقوم على مجموعة من المبادىء الإرشادية التي تهدف إلى تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية للطلاب من خلال الاهتمام باحتياجات المعلمين والعمل على إشباعها، والاهتمام بطلاقة تأدية العمل، واستخدام إجراءات تعمل على اكتشاف الأخطاء قبل وقوعها، واتخاذ القرارات وتحسين عمل المعلمين بناء على الحقائق، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم في تحسين الجودة واتخاذ القرارات، والاعتراف بقدرات وإمكانات المعلمين لإشعارهم بثقتهم، وإتاحة الفرص لهم للدفاع عما يؤمنون به دون خشية، مما يحقق أداءً فعالاً في جميع المجالات.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١- المحدد الزماني: تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٦.

٢- المحدد المكاني: المدارس الثانوية في مدينة الخليل في فلسطين.
٣- المحدد البشري: تمت الدراسة على عينة من المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة الخليل.
٤- تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي، الذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة لإدارة الجودة الشاملة، ومدى فعالية تطبيقها في المدرسة الثانوية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة الخليل/ فلسطين، في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٦، والبالغ عددهم (١٢٥٦) مديراً ومعلماً، تم اختيار عينة طبقية عشوائية تمثل مختلف طبقات المجتمع الأصلي، حيث روعي أن تضم عينة الدراسة، المديرين والمعلمين، الذكور والإناث، وذلك وفقاً للبيانات التي حصلت عليها الباحثة من مديرية التربية والتعليم في الخليل.أرسلت أداة الدراسة إلى عينة عشوائية قوامها (٢٥٦) مديراً ومعلماً، تم استرجاع (١٠٠) استبانة شكلت ما نسبته (٦١٪) من عينة الدراسة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة الذين اعتمدت استجاباتهم وفقا لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)
خصائص العينة الديمغرافية

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
فئة المستجيب	مدير	٢٣	٢٣,٧	٣
	معلم	٧٤	٧٦,٣	
الجنس	ذكر	٤٥	٤٧,٤	٥
	أنثى	٥٠	٥٢,٦	
سنوات الخبرة (في الإدارة)	١-٥ سنوات	١٦	١٦,٠	-
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٢٣,٠	
	١١ سنة فما فوق	٦١	٦١,٠	

أداة الدراسة

١- تمت الاستعانة في بناء الاستبانة بالأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة، والاستفادة من آراء المحكمين والمختصين التربويين، كما تمت الاستعانة بعدد من الدراسات والأبحاث العربية والعالمية حول موضوع الدراسة من (الخطيب، ٢٠٠٤).

٢– اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (٨١) عبارة، تم حذف (٦) عبارات بناء على رأي السادة المحكمين فبلغت في صورتها النهائية (٧٥) فقرة، موزعة على ثمانية مجالات هي التخطيط الاستراتيجي، والقيادة المدرسية، والتعليم أو التدريس، والمناهج الدراسية، وتكنولوجيا المعلومات، والمناخ التنظيمي في المدرسة، والامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي، واخيراً العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
٣– بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها تمهيداً لإدخالها في لحاسوب، وإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، وقد صيغت جميع عبارات الاستبانة بصورة إيجابية، أعطي لكل عبارة من عباراتها وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة أهمية العبارة كالتالي: تعطى القيمة الرقمية (٥) للاستجابة بدرجة كبيرة جداً، و(٤) لدرجة كبيرة. و(٣) لدرجة متوسطة، و(٢) لدرجة قليلة، و(١) لدرجة قليلة جداً. أي كلما زادت الدرجة زادت فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة والعكس صحيح.
٤– لتعرف درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في مدينة الخليل استخدم المقياس الآتي:
درجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة أو المجال أقل من(٣ – الانحراف المعياري للدرجة الكلية) أي أقل من ٢,٤٥.
درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين(٣+ انحراف معياري) أي بين ٢,٤٥ –٣,٥٥.
درجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من(٣± انحراف معياري) أي أكبر من ٣,٥٥.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة، بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، من أجل إبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات لأغراض الدراسة من حيث الصياغة والمضمون، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، كما تم التدقيق اللغوي، واعتبرت موافقة المحكمين على المقياس بمثابة صدق له. وقد تم التحقق من صدق الأداة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وأشارت النتائج إلى أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، بحساب

معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية(معادلة سبيرمان–براون) على عينة الدراسة الكلية، حيث بلغ معامل الثبات على الدرجة الكلية حسب معامل كرونباخ ألفا (٠,٩٥) و(٠,٩٠) حسب التجزئة النصفية، وهي معاملات ثبات عالية مما يشير إلى دقة أداة القياس.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد تم فحص أسئلة الدراسة عند المستوى ∂=٠,٠٥، عن طريق الاختبارات الإحصائية التالية: اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية (معادلة سبيرمان–براون)، وذلك باستخدام الحاسوب، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

نتائج الدراسة

عرض نتائج سؤال الدراسة الأول

نص هذا السؤال على "ما درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل؟"

وللإجابة عن السؤال الأول استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، على جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية للمقياس، ولفعالية إدارة الجودة حسب فقرات الدراسة مرتبة حسب الأهمية، من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، وذلك كما في الجدول رقم (٢) والجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٢)

الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية

فعالية أداء الجودة في المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التخطيط الاستراتيجي	٣,٩٥	.٤٩	مرتفعة
الامتحانات والتقويم التربوي	٣,٧٧	.٤٩	مرتفعة
القيادة المدرسية	٣,٧١	.٥٨	مرتفعة
المناخ التنظيمي في المدرسة	٣,٦٤	.٩٠	مرتفعة
التعليم أو التدريس	٣,٥٤	.٧٤	متوسطة
المناهج الدراسية	٣,٣٧	.٦٢	متوسطة
تكنولوجيا المعلومات	٣,٢٩	.٦٩	متوسطة
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٢,٧٢	.٧٨	متوسطة
الدرجة الكلية	٣,٤٩٣٣	.٥٨١٤	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن متوسط تقدير درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت متوسطة بشكل عام، حيث بلغت درجة تقديراتهم نحو ذلك ٣,٤٩، ولقد كانت أبرز هذه التقديرات المتعلقة بالمجال الأول الخاص بالتخطيط الاستراتيجي بمتوسط حسابي ٣,٩٥، تلاها في المقام الثاني الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي بمتوسط حسابي ٣,٧٧، ثم في المقام الثالث القيادة المدرسية بمتوسط حسابي ٣,٧١، تلاها في المقام الرابع التقديرات الخاصة بالمناخ التنظيمي في المدرسة بمتوسط حسابي ٣,٦٤، تلاها في المقام الخامس التقديرات الخاصة بالتعليم أو التدريس بمتوسط حسابي ٣,٥٤، تلاها في المقام السادس التقديرات الخاصة بالمناهج المدرسية بمتوسط حسابي٣,٣٧، وفي المقام السابع التقديرات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات بمتوسط حسابي ٣,٢٩، وأخيرا في المقام الثامن التقديرات الخاصة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمتوسط حسابي ٢,٧٢.

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (٣)، إلى أن درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في المدارس من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، كانت "مرتفعة" في الفقرة الثالثة الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي، والتي تنص على أن "الخطة الإستراتجية للمدرسة وبرامج عملها تعكس السياسة التربوية المعتمدة بوزارة التربية والتعليم" بمتوسط حسابي٤,١٦، تلاها في المقام الثاني أن "المدرسة تراعي عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات والإمكانات المتاحة للمدرسة" بمتوسط حسابي٤,١٥، وفي المقام الثالث إن "إجراءات الامتحانات تتم بدقة وموضوعية" بمتوسط حسابي٤,١٤، ثم في المقام الرابع إن "القيادة المدرسية تستثمر الأمثل لجميع الموارد المادية والبشرية والتقنية؛ لتحقيق التميز في المدرسة" بمتوسط حسابي٤,٠٨، وفي المقام الخامس "حرص المدرسة على صياغة أهدافها بما يتوافق مع الظروف المحيطة" بمتوسط حسابي ٤,٠٥.

في حين كانت فعّالية أداء المدارس في استخدام الجودة في مدينة الخليل متدنية في العلاقات مع المجتمع المحلي في المجالات الآتية، "تقديم المدرسة برامج تعليمية في الحاسوب للمهتمين في المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي٢,٣٧، و"تقديم المدرسة برامج لتطوير محو الأمية لأبناء المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي٢,٥٢، و"طلب المدرسة من الشركات تدريب طلبتها في العطلة الصيفية لإكساب الطلاب المهارات العملية" بمتوسط حسابي ٢,٦٣، و"توفير المدرسة مصادر تعلم دائمة ومتطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي٢,٦٦، وأخيراً "عقد المدرسة ندوات ثقافية لأبناء المجتمع المحلي في المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية" بموسط حسابي٢,٧٧.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في المدارس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	تعكس الخطة الاستراتيجية للمدرسة السياسة التربوية المعتمدة في وزارة التربية.	٤,١٦	.٧٥	مرتفعة
٦	تراعي المدرسة عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات والامكانات المتاحة.	٤,١٥	.٧٧	مرتفعة
٥٩	تتم اجراءات التقويم والامتحانات بدقة وموضوعية.	٤,١٤	.٦٤	مرتفعة
١٠	الاستثمار الامثل للموارد المادية والمالية والبشرية والتقنية لتحقيق التميز في المدرسة.	٤,٠٨	.٧٨	مرتفعة
٧	تحرص المدرسة على صياغة أهدافها بما يتوافق مع الظروف المحيطة.	٤,٠٥	.٧٤	مرتفعة
١١	استخدام الاتصال البناء لتعزيز مبدأ الحوار بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.	٤,٠٥	.٧٧	مرتفعة
٥٨	يحرص المعلمون على رفع توقعاتهم لأداء المتعلمين لبلوغ مستويات الاتقان المقررة	٤,٠٢	.٧٦	مرتفعة
٤	تعكس الخطة الاستراتيجية للمدرسة الاحتياجات الحقيقية للمدرسة والمجتمع.	٤,٠١	.٨٠	مرتفعة
٩	تقوم المدرسة بعمليات المتابعة والتقويم المستمر للبرامج المدرسية التي تنفذها.	٣,٩٩	.٧٥	مرتفعة
٥٠	يسود الاحساس بالمساواة وتكافؤ الفرص لدى العاملين في المدرسة.	٣,٩٨	.٨٦	مرتفعة
٦٣	تحليل نتائج الامتحانات باستمرار لتطوير أداء المتعلمين.	٣,٩٧	.٦٣	مرتفعة
٥٧	تسود في المدرسة أجواء التعاون وروح الفريق الواحد.	٣,٩٦	.٩٥	مرتفعة
٦٠	استخدام الاختبارات الدقيقة لتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين .	٣,٩٢	.٧٠	مرتفعة
٥٣	يساعد على الانضباط والنظام في المدرسة لدى العاملين والمتعلمين .	٣,٩٢	.٩٣	مرتفعة
١	تعتمد المدرسة في صياغة خططها المستقبلية على التخطيط الاستراتيجي.	٣,٩١	.٧٢	مرتفعة
٦٢	توظيف نتائج التقويم لوضع الخطط العلاجية لتحسين أداء المتعلمين .	٣,٩١	.٧٥	مرتفعة
١٨	تطبيق نظام فعّال للرقابة على الأداء وتقويم الإنجاز .	٣,٨٩	.٧٤	مرتفعة
٢	تعتمد المدرسة عند وضع خططها على التشخيص للبيئة الداخلية والخارجية.	٣,٨٨	.٧١	مرتفعة
١٤	استخدام الأساليب العلمية في معالجة القضايا التي تواجه المدرسة.	٣,٨٧	.٨١	مرتفعة
٨	تحرص المدرسة على الاستفادة من التغذية الراجعة في الوقت والشكل المناسب.	٣,٨٧	.٧٦	مرتفعة
٥١	تحرص المدرسة على تحقيق التوازن بين احتياجات العاملين واحتياجات المدرسة.	٣,٨٦	.٩٣	مرتفعة
٥٤	تشجع الثقافة السائدة في المدرسة على زيادة الإنتاجية وتحسّن أداء المتعلمين.	٣,٨٤	١,٠٣	مرتفعة
٦١	تزويد أولياء الامور بتقارير دورية تتعلق بمستوى تحصيلهم الدراسي.	٣,٨٤	.٨٣	مرتفعة
٢٤	إدارة عملية التعلم والتعليم بما يكفل وصول أغلب المتعلمين إلى مستويات الإتقان .	٣,٨٤	.٧١	مرتفعة
١٩	تحقيق العدالة في تقويم أداء أعضاء المجتمع المدرسي والحكم على كفاءتهم	٣,٨٣	.٨٩	مرتفعة
٥٢	الحرص على الانضباط والنظام في المدرسة لدى العاملين والمتعلمين .	٣,٨١	.٩٠	مرتفعة
٤٩	تنمية الإحساس بالانتماء للمدرسة.	٣,٨١	.٩٨	مرتفعة
٥	تحديد المدرسة لمستويات التطوير على نحو مستمر، وتضع الخطط طويلة المدى .	٣,٧٦	.٧٥	مرتفعة
٢٣	تعزيز مبادىء تكافؤ الفرص لرفع الروح المعنوية للمتعلمين والمعلمين.	٣,٧٥	.٨٦	مرتفعة
٢٧	توفير بيئة تعليمية تعلمية محفزة ومثيرة لعملية التعلم والتعليم.	٣,٧٣	.٩٨	مرتفعة
٢٥	توظيف استراتيجيات التعلم والتعليم القائمة على البحث والاستقصاء .	٣,٧٢	.٨٤	مرتفعة
٣٣	تنفيذ مشروعات تطويرية تسهم في تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم.	٣,٧٢	.٨٥	مرتفعة
١٢	التوظيف الأكمل للتقنيات البحثية، والتعامل الفعّال مع نظم المعلومات الإدارية .	٣,٧١	.٨٦	مرتفعة
١٥	تفويض الصلاحيات لأعضاء المجتمع المدرسي مع التأكيد على مبدأ المساءلة.	٣,٧١	.٨٦	مرتفعة
١٦	حرص أعضاء المجتمع المدرسي على المشاركة في صناعة القرار .	٣,٧١	.٩٥	مرتفعة
٢٨	توفير برامج لرفع كفاءة المعلمين وإتاحة فرص التدريب والتنمية المهنية المستمرة .	٣,٧٠	.٩١	مرتفعة
١٣	القدرة على التفكير بطريقة ابتكارية لحل المشكلات قبل وقوعها.	٣,٦٩	.٨٢	مرتفعة
١٧	القيام بالمراجعة لكل الإجراءات والنظم وتعديلها اعتمادا على نتائج البحوث والتقويم.	٣,٦٨	.٧٤	مرتفعة

تابع الجدول رقم (٣)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣٢	تنويع الأنشطة الصفية والمدرسية وفقا لتنوع حاجات وقدرات الطلاب المختلفة.	٣,٦٧	٧٦.	مرتفعة
٦٤	إعتماد نظام التقويم التكويني أو البنائي المستمر .	٣,٦٦	٨١.	مرتفعة
٢٦	تنمية الفكر الناقد لدى المتعلمين .	٣,٦٦	٨٣.	مرتفعة
٤٣	توفير قاعدة بيانات مدرسية تشتمل على أعداد المعلمين ومؤهلاتهم.	٣,٦٤	٩٨.	مرتفعة
٢٠	تنمية قادة للتغيير يمتازون بالقدرة على بناء رؤية مستقبلية للمدرسة.	٣,٦٣	٩٤.	مرتفعة
٥٦	تقديم برامج إثرائية للطلاب المتفوقين.	٣,٥٨	١,٠١	مرتفعة
٢٢	إشاعة الثقافة المؤسسية في المدرسة لتدعيم التغيير والجودة والتميز.	٣,٥٧	٩٠.	مرتفعة
٤٤	توظيف تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية والمادية في المدرسة.	٣,٥٦	٩٩.	مرتفعة
٤٨	تشجيع الإحساس بتحقيق الذات لدى العاملين في المدرسة.	٣,٥٦	١,٠٣	مرتفعة
٣٥	إثارة قدرات المتعلمين العليا لتوظيف الأسلوب العلمي في حل المشكلات.	٣,٥٦	٧٨.	مرتفعة
٣٠	ربط التعليم في الفصول الدراسية بحاجات المتعلمين واحتياجات المجتمع .	٣,٥٥	٨٣.	مرتفعة
٤٥	توفير مختبرات الحاسوب والتقنيات التعليمية لجميع عناصر المدرسة.	٣,٥١	١,٠٣	متوسطة
٢٩	توفير برامج تقوية للطلاب ضعاف التحصيل .	٣,٥١	٨٦.	متوسطة
٣١	تعزيز مبادىء التعلم الذاتي والتعاوني.	٣,٥٠	٩١.	متوسطة
٣٧	اعتماد مبدأ التكامل في إعداد المناهج الدراسية لتساعد على تنمية شخصية الطالب.	٣,٥٠	٩٦.	متوسطة
٤٢	استخدام تكنولوجيا المعلومات في إثراء خبرات الطلبة وتعزيز تعلمهم.	٣,٤٧	٩٧.	متوسطة
٦٥	اعتماد نظام التقويم معايير الإتقان .	٣,٤٦	٨٣.	متوسطة
٤١	المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية بهدف تحديثها لمواكبة التطورات في المجتمع.	٣,٤٥	٩٢.	متوسطة
٣٦	اعتماد مبدأ الشمولية في إعداد المناهج لتغطي جميع الميادين في حقول المعرفة.	٣,٤٥	٨١.	متوسطة
٥٥	العمل على إرضاء العاملين من خلال اعتماد نظام سليم للحوافز المالية والمعنوية في المدرسة	٣,٤٢	١,١٠	متوسطة
٦٦	اعتماد نظام التقويم الشمولي لتغطية جميع جوانب شخصية الطالب كالذكاء والقدرات	٣,٤٢	٩٦.	متوسطة
٦٧	استخدام نظام التقويم المعتمد على الأداء والممارسة .	٣,٣٦	١,٠٤	متوسطة
٣٤	توظيف البحوث التربوية للإسهام في تحسين جودة عملية التعلم والتعليم.	٣,٣٤	٨٤.	متوسطة
٣٨	إعداد المناهج الدراسية التي يتطلبها سوق العمل.	٣,٣٤	٩٠.	متوسطة
٤٠	اعتماد نظام متطور للتوجيه المهني لمساعدة الطلاب على اختيار التخصصات التي تتناسب مع قدراتهم ومتطلبات سوق العمل .	٣,٢٨	٩٥.	متوسطة
٣٩	مراعاة مبدأ المرونة في إعداد المناهج .	٣,٢٤	٩٢.	متوسطة
٧٥	تنظيم زيارات للطلاب لمؤسسات المجتمع المدني لتعرف الخدمات التي تقدمها للمجتمع	٣,١١	١,١٧	متوسطة
٢١	تطبيق نظام فعّال للحوافز المالية والمعنوية ضمن نطاق المعقولية وعلى أسس سليمة.	٣,٠٩	١,١٥	متوسطة
٤٧	تشجيع تطوير برامج التعليم الإلكتروني لتعزيز عمليات التعلم والتعليم.	٣,٠٨	١,٢٥	متوسطة
٧٢	تنظيم المدرسة زيارات لأولياء الأمور لتقديم النصح في مجال الرعاية الاجتماعية والسلوكية	٣,٠٤	١,١٠	متوسطة
٤٦	ربط المدرسة بشبكات المعلومات العالمية عن طريق الإنترنت.	٢,٨٣	١,٤٥	متوسطة
٦٨	عقد المدرسة دورات فنية ومهنية لأفراد المجتمع المحلي.	٢,٧٩	١,١٧	متوسطة
٧٣	عقد المدرسة ندوات ثقافية لابناء المجتمع المحلي في المناسبات الدينية والوطنية	٢,٧٧	١,١٩	متوسطة
٦٩	توفر المدرسة مصادر تعلم دائمة ومتطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي .	٢,٦٦	١,١٦	متوسطة
٧١	تعاون المدرسة مع الشركات لتدريب طلبتها في العطلة الصيفية لإكسابهم المهارات العملية.	٢,٦٣	١,٢٠	متوسطة
٧٠	تقديم المدرسة برامج لتطوير محو الأمية لأبناء المجتمع المحلي.	٢,٥٢	١,٢٣	متوسطة
٧٤	تقديم المدرسة برامج تعليمية في الحاسوب للمهتمين في المجتمع المحلي.	٢,٣٧	١,١٨	منخفضة
	الدرجة الكلية	٣,٤٩٣٣	٥٨١٤.	متوسطة

عرض نتائج سؤال الدراسة الثاني

نص هذا السؤال على "هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدارسهم باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة؟"

ويمكن عرضه وفق المتغيرات كما يلي:

أولاً: هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدارسهم باختلاف فئة المستجيب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت (t-test) وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) للفروق في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة باختلاف فئة المستجيب

المجال	الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي	مدير	٢٣	٤,٠٧	٠,٤٧	٢٢	١,٣٢٩	٠,١٨٧
	معلم	٧٤	٣,٩١	٠,٥٠	٧٣		
القيادة المدرسية	مدير	٢٣	٣,٨٦	٠,٥٤	٢٢	١,٤٨٠	٠,١٤٢
	معلم	٧٤	٣,٦٦	٠,٦٠	٧٣		
التعليم أو التدريس	مدير	٢٢	٣,٧٠	٠,٥١	٢٢	١,٢١٢	٠,٢٢٩
	معلم	٧٣	٣,٤٩	٠,٨٠	٧٣		
المناهج الدراسية	مدير	٢٢	٣,٤٥	٠,٥٤	٢٢	٠,٧٤٤	٠,٤٥٩
	معلم	٧١	٣,٣٣	٠,٦٥	٧٣		
تكنولوجيا المعلومات	مدير	٢٢	٣,٢٩	٠,٧٨	٢٢	٠,٠٨٠	٠,٩٣٦
	معلم	٧١	٣,٢٨	٠,٦٨	٧٣		
المناخ التنظيمي في المدرسة	مدير	٢٣	٣,٨٤	٠,٩٢	٢٢	١,١٨٨	٠,٢٣٨
	معلم	٧٣	٣,٥٨	٠,٩١	٧٣		
الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي	مدير	٢٣	٣,٧٩	٠,٤٣	٢٢	٠,٢٣٧	٠,٨١٣
	معلم	٧٢	٣,٧٦	٠,٥٢	٧٣		
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	مدير	٢٣	٢,٦١	٠,٦٥	٢٢	-.٥٩٢	٠,٥٥٥
	معلم	٧٢	٢,٧٢	٠,٨١	٧٣		
الدرجة الكلية	مدير	٢٣	٣,٥٩	٠,٥٥	٢٢	٠,٩٨٧	٠,٣٢٦
	معلم	٧٤	٣,٤٥	٠,٦٠	٧٣		

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ∂=٠,٠٥ في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب، وعلى الدرجة الكلية، وفي جميع مجالات الدراسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية > ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. وقد وجد تقارباً بين المديرين والمعلمين حول درجة تقديراتهم نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام الجودة الشاملة،

حيث بلغت هذه الدرجة بشكل عام لدى المديرين ٣,٥٩ مقابل ٣,٤٥ لدى المعلمين، أما فيما يتعلق بمجال التخطيط الاستراتيجي فقد بلغت هذه الدرجة ٤,٠٧ لدى المديرين مقابل ٣,٩١ لدى المعلمين، أما مجال القيادة المدرسية فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٨٦ مقابل ٣,٦٦ لدى المعلمين، وفيما يتعلق بمجال التعليم أو التدريس، فقد بلغت هذه الدرجة ٣,٧٠ لدى المديرين مقابل ٣,٤٩ لدى المعلمين، أما مجال المناهج الدراسية فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٤٥ مقابل ٣,٣٣ لدى المعلمين، أما مجال تكنولوجيا المعلومات فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٢٩ مقابل ٣,٢٨ لدى المعلمين، وفيما يتعلق بالمناخ التنظيمي في المدرسة فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٨٤ مقابل ٣,٥٨ لدى المعلمين، وفيما يخص الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٧٩ مقابل ٣,٧٦ لدى المعلمين، وأخيراً فيما يتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي فقد بلغت هذه الدرجة لدى مديري المدارس ٢,٦١ مقابل ٢,٧١ لدى المعلمين.

ثانياً: هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدارسهم باختلاف الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار "ت" وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار "ت" للفروق في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي	ذكر	٤٥	٣,٨٧	٠,٤٨	٤٤	-١,٣٥٢	٠,١٨٠
	أنثى	٥٠	٤,٠١	٠,٥٢	٤٩		
القيادة المدرسية	ذكر	٤٥	٣,٦٨	٠,٥٥	٤٤	-٠,٤٨٦	٠,٦٢٨
	أنثى	٥٠	٣,٧٤	٠,٦٣	٤٩		
التعليم أو التدريس	ذكر	٤٤	٣,٤٨	٠,٧٧	٤٤	-٠,٦٩٥	٠,٤٨٩
	أنثى	٤٩	٣,٥٩	٠,٧٤	٤٩		
المناهج الدراسية	ذكر	٤٣	٣,٣٨	٠,٦٦	٤٤	٠,١٦٢	٠,٨٧٢
	أنثى	٤٨	٣,٣٦	٠,٦١	٤٩		
تكنولوجيا المعلومات	ذكر	٤٣	٣,٢٦	٠,٦٦	٤٤	-٠,٣٥٦	٠,٧٢٣
	أنثى	٤٨	٣,٣١	٠,٧٤	٤٩		
المناخ التنظيمي في المدرسة	ذكر	٤٥	٣,٥٧	٠,٩٠	٤٤	-٠,٨٥٢	٠,٣٩٦
	أنثى	٤٩	٣,٧٣	٠,٩٣	٤٩		
الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي	ذكر	٤٤	٣,٧٩	٠,٤٨	٤٤	٠,٢٦٢	٠,٧٩٤
	أنثى	٤٩	٣,٧٦	٠,٥٢	٤٩		
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	ذكر	٤٤	٢,٧٣	٠,٧٧	٤٤	٠,٢٩١	٠,٧٧٢
	أنثى	٤٩	٢,٦٨	٠,٧٧	٤٩		
الدرجة الكلية	ذكر	٤٥	٣,٤٦	٠,٥٨	٤٤	-٠,٤٥١	٠,٦٥٣
	أنثى	٥٠	٣,٥٢	٠,٦١	٤٩		

كما هو واضح لنا من الجدول رقم (٥)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ∂=٠,٠٥ في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف الجنس، على الدرجة الكلية وفي جميع مجالات الدراسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية > ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا، حيث وجد هنالك تقارب بين الذكور والإناث حول درجة تقديراتهم نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام الجودة الشاملة، وبلغت هذه الدرجة بشكل عام لدى الذكور ٣,٤٦ مقابل ٣,٥٢ لدى المعلمين، أما فيما يتعلق.بمجال التخطيط الاستراتيجي فقد بلغت هذه الدرجة ٣,٨٧ لدى الذكور مقابل ٤,٠١ لدى الإناث، أما مجال القيادة المدرسية فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٦٨ مقابل ٣,٣٧٤ لدى الإناث، وفيما يتعلق.بمجال التعليم أوالتدريس، فقد بلغت هذه الدرجة ٣,٤٨ لدى الذكور مقابل ٣,٥٩ لدى الإناث، أما مجال المناهج الدراسية فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٣٨ مقابل ٣,٣٦ لدى الإناث، وفي مجال تكنولوجيا المعلومات بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٢٦ مقابل ٣,٣١ لدى الإناث، وفيما يتعلق بالمناخ التنظيمي في المدرسة فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٥٧ مقابل ٣,٧٣ لدى الإناث، وفيما يخص الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٧٩ مقابل ٣,٧٦ لدى الإناث، وأخيراً فيما يتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٧٣ مقابل ٣,٦٨ لدى الإناث.

ثالثاً: هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدارسهم باختلاف سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة باختلاف سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط الاستراتيجي	١-٥ سنوات	١٦	٣,٩٤	٠,٤٠
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٨٠	٠,٤٩
	١١ سنة فأكثر	٦١	٤,٠١	٠,٥١
	المجموع	١٠٠	٣,٩٥	٠,٤٩
القيادة المدرسية	١-٥ سنوات	١٦	٣,٥٤	٠,٦٠
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٧٣	٠,٥٨
	١١ سنة فأكثر	٦١	٣,٧٥	٠,٥٨
	المجموع	١٠٠	٣,٧١	٠,٥٨

تابع الجدول رقم (٦)

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعليم أو التدريس	١-٥ سنوات	١٥	٣,٥٥	٠,٥٩
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٦٤	٠,٥٤
	١١ سنة فأكثر	٦٠	٣,٥٠	٠,٨٣
	المجموع	٩٨	٣,٥٤	٠,٧٤
المناهج المدرسية	١-٥ سنوات	١٥	٣,٥١	٠,٧٣
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٤٠	٠,٧٠
	١١ سنة فأكثر	٥٨	٣,٣٣	٠,٥٦
	المجموع	٩٦	٣,٣٧	٠,٦٢
تكنولوجيا المعلومات	١-٥ سنوات	١٥	٣,٤٧	٠,٤٨
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,١٢	٠,٦٦
	١١ سنة فأكثر	٥٨	٣,٣١	٠,٧٤
	المجموع	٩٦	٣,٢٩	٠,٦٩
المناخ التنظيمي في المدرسة	١-٥ سنوات	١٥	٣,٦٥	٠,٨٥
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٥٥	٠,٦٧
	١١ سنة فأكثر	٦١	٣,٦٨	١,٠٠
	المجموع	٩٩	٣,٦٤	٠,٩٠
الامتحانات والتقويم التربوي	١-٥ سنوات	١٥	٣,٨٥	٠,٣٢
	٦-١٠ سنوات	٢٢	٣,٨٠	٠,٥٤
	١١ سنة فأكثر	٦١	٣,٧٤	٠,٥١
	المجموع	٩٨	٣,٧٧	٠,٤٩
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	١-٥ سنوات	١٥	٣,٠٠	٠,٧٩
	٦-١٠ سنوات	٢٢	٢,٦٨	٠,٨١
	١١ سنة فأكثر	٦١	٢,٦٧	٠,٧٧
	المجموع	٩٨	٢,٧٢	٠,٧٨
الدرجة الكلية	١-٥ سنوات	١٦	٣,٤٣	٠,٧٣
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٤٩	٠,٤٧
	١١ سنة فأكثر	٦١	٣,٥١	٠,٥٨
	المجموع	١٠٠	٣,٤٩	٠,٥٨

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (٦)، أن درجة تقديرات المديرين والمعلمين نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام الجودة الشاملة حسب الجودة الشاملة على الدرجة الكلية، كانت مرتفعة لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٣,٥١، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٤٩، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١-٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٤٣ هذا بشكل عام. أما فيما يتعلق بمجال

التخطيط الاستراتيجي فقد كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٤,٠١، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١-٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٩٤، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٨٠.

أما فيما يتعلق بمجال القيادة المدرسية فقد كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٣,٧٥، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٧٣، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من١-٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٥٤. وفيما يتعلق بمجال التعليم أو التدريس كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنة بمتوسط حسابي ٣,٦٤، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١-٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٥٥، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٣,٥٠. وفيما يتعلق بالمناخ التنظيمي في المدرسة كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٣,٦٨، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١-٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٦٥، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٥٥. وفيما يتعلق بالامتحانات والتقويم التربوي فقد كانت التقديرات أعلى حد لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١-٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٨٥، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنوات بمتوسط حسابي٣,٨٠، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١١ سنة فما فوق سنوات بمتوسط حسابي٣,٧٤. وأخيرا فيما يتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١-٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٠٠، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٢,٦٨، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٢,٦٧، ولمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مديري ومعلمي المدارس حول فعّالية أداء استخدام معايير الجودة في مدارسهم تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو واضح من الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار ANOVA للفروق في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة باختلاف سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	٠,٧٩١	٢	٠,٣٩٦	١,٦٥٠	٠,١٩٧
	داخل المجموعات	٢٣,٢٦٢	٩٧	٠,٢٤٠		
	المجموع	٢٤,٠٥٤	٩٩			
القيادة المدرسية	بين المجموعات	٠,٥٧٩	٢	٠,٢٨٩	٠,٨٥٦	٠,٤٢٨
	داخل المجموعات	٣٢,٧٧٣	٩٧	٠,٣٣٨		
	المجموع	٣٣,٣٥٢	٩٩			
التعليم أو التدريس	بين المجموعات	٠,٣٥٧	٢	٠,١٧٩	٠,٣٢٦	٠,٧٢٣
	داخل المجموعات	٥٢,٠٩٠	٩٥	٠,٥٤٨		
	المجموع	٥٢,٤٤٨	٩٧			
المناهج المدرسية	بين المجموعات	٠,٤٤٦	٢	٠,٢٢٣	٠,٥٧٣	٠,٥٦٦
	داخل المجموعات	٣٦,١٨٦	٩٣	٠,٣٨٩		
	المجموع	٣٦,٦٣٢	٩٥			
تكنولوجيا المعلومات	بين المجموعات	١,١٤٣	٢	٠,٥٧٢	١,٢٠٠	٠,٣٠٦
	داخل المجموعات	٤٤,٢٨٦	٩٣	٠,٤٧٦		
	المجموع	٤٥,٤٣٠	٩٥			
المناخ التنظيمي في المدرسة	بين المجموعات	٠,٢٨١	٢	٠,١٤٠	٠,١٦٩	٠,٨٤٥
	داخل المجموعات	٧٩,٧٦٣	٩٦	٠,٨٣١		
	المجموع	٨٠,٠٤٣	٩٨			
الامتحانات والتقويم التربوي	بين المجموعات	٠,١٥٤	٢	٠,٠٧٦	٠,٣١١	٠,٧٣٤
	داخل المجموعات	٢٣,٤٩٤	٩٥	٠,٢٤٧		
	المجموع	٢٣,٦٤٨	٩٧			
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	بين المجموعات	١,٣٨٦	٢	٠,٦٩٣	١,١٣٨	٠,٣٢٥
	داخل المجموعات	٥٧,٨٥٨	٩٥	٠,٦٠٩		
	المجموع	٥٩,٢٤٤	٩٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠٨٦	٢	٠,٠٤٣	٠,١٢٦	٠,٨٨٢
	داخل المجموعات	٣٣,٣٧٨	٩٧	٠,٣٤٤		
	المجموع	٣٣,٤٦٥	٩٩			

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ∂=٠,٠٥ في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف سنوات الخبرة، على الدرجة الكلية وفي جميع مجالات الدراسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية (> ٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائيا.

مناقشة النتائج

فيما يتعلق بسؤال الدراسة الأولى أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت متوسطة بشكل عام، فقد بلغت درجة تقديراتهم نحو ذلك ٣,٤٩، ويعزز هذه النتيجة أن أغلب نتائج الدراسات واستطلاعات الرأي لأقسام مختلفة من الإدارة العامة في وزارة التربية والتعليم تشير الى أن أداء المدارس دون مستوى الطموح والجهود المبذولة، ويمكن تفسير ذلك إلى تدهور الوضع التعليمي في المدارس بعد الانتفاضة الثانية، وهي نتيجة متوقعة نتيجة ممارسات الاحتلال البغيضة التي تلقي بظلالها السوداوية على العملية التربوية، وعلى أداء المدرسة بشكل خاص، حيث الإغلاق المستمر الذي يمنع مئات الطلبة والموظفين من الوصول إلى مدارسهم، إضافة إلى الاعتقالات المستمرة، والقتل، والترويع ..الخ، ويمكن أن يرجع السبب أيضاً إلى عدم إجراء وزارة التربية والتعليم دراسات تجريبية عند تطبيق مشروع جديد، أو برنامج تطويري جديد، قبل تعميم التجربة على المدارس. وتتفق هذه النتيجة ودراسة غنيم (٢٠٠٥)، التي ترى أن المديرين في المدارس يطبقون مبادىء إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، بينما اختلفت هذه النتيجة ودراسة زامل التي ترى أن تطبيق مبادىء الجودة الشاملة في المدارس يتم بدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة للنتيجة الثانية التي ترى أن متوسط تقدير درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، بينما كانت منخفضة في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، فيمكن تفسيره بأن جميع مديري المدارس خضعوا لدورة التطوير المدرسي، ودورة التخطيط الإستراتيجي، وكان لزاماً على كل مدير مدرسة إعداد خطة استراتيجية لتطوير أداء المدرسة في المجالات التالية: التعليم والتعلم، والعلاقة مع المجتمع المحلي، وتنمية المصادر المادية، وتنمية المصادر البشرية، وتحسين البيئة المدرسية، وبعدما تم تطبيق تلك الخطة الاستراتيجية خلال ٣-٥ سنوات لمس المسؤولون المتابعون تحسناً واضحاً ملموساً في أداء المدرسة، ولكن بعد ايقاف العمل بالخطة الاستراتيجية لمس المسؤولون تراجعاً واضحاً في الأداء، وخاصة في العلاقة مع المجتمع المحلي حيث أصبح المفهوم الخاص بالعلاقة مع المجتمع المحلي يعني تبرعهم فقط لدعم المدرسة مادياً، وجمع التبرعات من أجل تنفيذ مشاريع تطويرية في المدرسة، مما جعل الآباء يحجمون عن المشاركة في مجالس أولياء الأمور، فأصبحت تلك المجالس شكلية. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ماكدونالد (McDonald,1996)، التي ترى أن معوقات التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة هي عدم توفر وقت كاف للتخطيط السليم للتجربة، وتردد الإداريين في اتخاذ القرار، وعدم قدرتهم الفعلية على تفويض الصلاحيات المطلوبة للمعلمين والطلاب.

وتشير نتائج الدراسة أيضاً، إلى أن درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة

في المدارس من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، كانت "مرتفعة" في الفقرة التي تنص على أن" الخطة الإستراتجية للمدرسة وبرامج عملها تعكس السياسة التربوية المعتمدة بوزارة التربية"، تلاها أن "المدرسة تراعي عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات والإمكانات المتاحة للمدرسة"، ولعل ذلك يعود إلى أن هناك خطة تطويرية سنوية تقوم بها كل مدرسة بمتابعة وإشراف من قبل الميدان التربوي في المديرية، ويحرر تقديراً فيما يتعلق بأدوار مدير المدرسة، والمعلمين، والمجتمع المحلي، ومدى تعاون تلك الأطراف في إنجاح الخطة وتنفيذها بما يحقق خدمة العملية التعليمية، ولأن تلك الخطة متابعة، يشعر المديرون بضرورة الالتزام بها وتنفيذها ومتابعتها أولاً بأول؛ حتى لا يؤثر ذلك سلباً على تقييمهم النهائي –تقييم الأداء السنوي– فهي شغلهم الشاغل؛ لأنه على أساس تنفيذها ونجاحهم فيها يعتمد تقييمهم السنوي.

ثم بينت الدراسة أن "إجراءات الامتحانات تتم بدقة وموضوعية"، ويمكن تفسير ذلك من خلال خضوع جميع المديرين إلى دورة القياس والتقويم أولاً، وثانياً: متابعة أداء مدير المدرسة من قبل قسمي الإشراف والميدان في التربية والتعليم؛ لرصد مدى التزامهم بأسس النجاح والرسوب، وتعليمات الوزارة بهذا الخصوص، كما يتابع مدير المدرسة من قبل الإشراف العام حول متابعة الامتحانات، ومدى مراعاتها لمواصفات الاختبار الجيد، بالاضافة إلى متابعة مدى متابعة المدير تحليل نتائج الامتحانات، والخطط العلاجية المقترحة. وأخيراً: خضوع جميع المعلمين الى دورة القياس والتقويم، وبالتالي هناك إتقان واضح من قبل المعلمين في صياغة أسئلة الأمتحانات وتحليل نتائجها، وهي من الأعمال التي يتابعها المشرف التربوي مع المعلم، فكان لتلك المتابعة والاهتمام زيادة في الجودة والإتقان والفعالية في الأداء.

أما فيما يتعلق بأن "القيادة المدرسية تستثمر الأمثل لجميع الموارد المادية والبشرية والتقنية لتحقيق التميز في المدرسة"، "وحرص المدرسة على صياغة أهدافها بما يتوافق مع الظروف المحيطة". ويمكن تفسير ذلك بمتابعة قسم الميدان التربوي المستمر لقياس مدى تحقيق أهداف الخطة التي تعتمدها المدرسة، والتي تركز على أن نجاح المدرسة يعتمد على نجاحها في اختيار خطة واقعية ذات أهداف قابلة للتحقيق، وهذا ما يتم التركيز عليه أيضاً في دورة التطوير المدرسي التي يلتحق بها الجميع. ولعل ذلك يتفق ودراسة كل من الشرقاوي (٢٠٠٣)، والغنام (٢٠٠١)، فيما يتعلق بأن التطور في التعليم قوامه تطوير في إدارته، والتعامل بموضوعية مع التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع، وكذلك الاستفادة من الجودة الشاملة؛ لأنها مدخل إداري حديث، وضرورة الرجوع إلى الخبرة في معالجة الأمور المدرسية، وضرورة التدريب المستمر، وأن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تأدية المديرين بوصفها منهجا علميا تطبيقيا يؤدي إلى تطوير الإدارة المدرسية، وأن من العوامل الدافعة لتطبيق الجودة الشاملة التدريب، وتوفير الدعم المادي والمعنوي اللازمين للتطبيق، وبناء الثقة بين العاملين، والتركيز على العمل بروح الفريق، والتدريب، وتعلم القيادة الإدارية ومبادئها.

أما فيما يتعلق بتدني فعّالية أداء المدارس في استخدام الجودة الشاملة في مدينة الخليل في العلاقات مع المجتمع المحلي، والتي تنص على "تقديم المدرسة برامج تعليمية في الحاسب الآلي للمهتمين في المجتمع المحلي"، فإنه يمكن تفسير ذلك بعدم تقديم مثل هذه الخدمات في المدارس للمجتمع المحلي، وأما عن "تقديم المدرسة برامج لتطوير محو الأمية لأبناء المجتمع المحلي"، فيعزى هذا التدني إلى عدم تقديم المدارس لبرامج محو الأمية، ولكن يقع ذلك على عاتق قسم التعليم العام، وعدد المدارس المشاركة في تعليم الكبار محدود، ولذلك لا يوجد أثر واضح للمدرسة في هذا المجال. وأما "طلب المدرسة من الشركات تدريب طلبتها في العطلة الصيفية لإكسابهم المهارات العملية" فيرجع إلى كون التخصص المهني والتجاري في المدرسة محدوداً جداً، لذلك أتت النتيجة متدنية". وفيما يتعلق بفقرة "توفير المدرسة مصادر تعلم دائمة ومتطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي"، فقد أتت متدنية؛ لأن المدرسة لا تعمل بمبدأ تبادل المنفعة مع المجتمع المحلي، وليس لها دور واضح في توفير مصادر التعلم لتدني العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي واقتصاره على جمع التبرعات فقط والحفلات الطلابية البسيطة. وأخيراً "عقد المدرسة ندوات ثقافية لأبناء المجتمع المحلي في المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية"، الذي جاء متدنيا، ويعزى تدنيه إلى أن تجربة المدرسة مع المجتمع المحلي في العديد من المناسبات كانت سلبية بسبب تعرض ممتلكات المدرسة وخاصة الساحات، والحدائق إلى عبث العابثين من الأطفال وغيرهم، مما يؤثر سلباً على ميزانية المدرسة، ومنعاً للمساءلة من المسؤولين في المديرية تفضل المدرسة بقاءها بعيداً عن فتح أبواب المدرسة للمجتمع المحلي، ومن ناحية أخرى تكتفي المدرسة بيوم واحد في السنة لفتح المدرسة للمجتمع المحلي.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة. ولعل ذلك يعكس صدق المستجيبين، لأن الواقع المدرسي في مدينة الخليل واحد، سواء في مدارس الإناث أو الذكور، أو المعلمين حديثي العهد في التدريس أو القدامى ذوي الخبرة الطويلة، ولعل ذلك بسبب الفهم الخاطىء لمفاهيم الجودة الشاملة وأهمية تطبيقها على فعالية الأداء الجيد، مما يستوجب على القائمين على عملية التعليم إعادة النظر في الأساليب المتبعة في إدارة المدرسة، ومتابعة المديرين والمعلمين بما يتناسب ومعايير الجودة الشاملة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة زامل (٢٠٠٦)، والرجب (٢٠٠١)، حيث أظهرتا أن هناك اختلافاً بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية حسب متغيرات جنس المدير لصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات.

التوصيات

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات:

١- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على إنشاء أقسام لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية تعنى بأمور الجودة الشاملة.

٢- تبني معايير الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية من أجل الارتقاء بمستوى أدائها.

٣- تدريب المديرين والمعلمين باستمرار، وتعريفهم بثقافة الجودة لرفع مستوى فعالية أدائهم.

٤- تدريب الإدارات المدرسية على الأساليب الحديثة في التخطيط الاستراتيجي وتطبيقات ذلك في المجال المدرسي.

٥- تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع حتى تصبح شراكة فاعلة.

المراجع

إبراهيم، مجدي (٢٠٠٤). **موسوعة التدريس**، (ط٢).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو ملوح، محمد يوسف (٢٠٠٥)، الجودة الشاملة والمدرس، **مجلة التقنية الالكترونية**. مسترجع من الموقع:www. tkne. net/vb /showthread .php

أحمد، ابراهيم أحمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الإدارة العامة بمنطقة تعليم جدة (١٤٢١هـ). **مشروع مدارس الجودة الشاملة**. شبكة المعلومات (الإنترنت)، مسترجع من الموقع:http//:www.jeddahedu.gov.sa

البيلاوين، حسن حسين، ورشدي، أحمد طعيمة، وسعيد، أحمد سليمان، وعبدالرحمن، النقيب (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الرجب، غازي محمود يوسف (٢٠٠١). **مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: كلية التربية، الأردن.

الرشيد، محمد (١٩٩٥). الجودة الشاملة في التعليم. **مجلة المعلم**، جامعة الملك سعود، ربيع الثاني ١٤٢٤، ٣٩ (١٢٢٤)، ٢٨-٢٩.

زامل، ريم شحدة اسماعيل (٢٠٠٦). **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظة الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس: جامعة القدس–كلية التربية، فلسطين.

الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في التعليم" وأسواق العمل في الوطن العربي**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

سويلم، عبد العزيز محمد (١٤٢٤هـ)، تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتغيرات العصر، **مجلة الرأي للجميع الإلكترونية**، مسترجع من الموقع: http://www.alriyadh.com

الشرقاوي، مريم (٢٠٠٣). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة** (ط٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

العسيلي، رجاء زهير (٢٠٠٣). **إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي**. رسالة جامعة القدس المفتوحة، (٨)، ١٠–١١.

الغنام، نعيمة (٢٠٠١). **فاعلية إدارة مديرة المدرسية الابتدائية بالمنطقة الشرقية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين: جامعة البحرين– كلية التربية.

غنيم، أحمد بن علي (٢٠٠٥). تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٧** (٢) ١٣–١٢٠.

فرحات، فاروق (١٩٩٦). **جوهرية إدارة الجودة الشاملة من خلال المعرفة والتطبيق**. الرياض: دار بريق المعارف للنشر والتوزيع.

مصطفى، أحمد سيد والأنصاري، محمد مصلحي (٢٠٠٢). **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي**، قطر : المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

هيريرا، جيم (٢٠٠٣) : **النجاح والفشل في إدارة الجودة الشاملة – منسق مصادر التنمية الإنسانية**، مقالة مسترجعة من الموقع: http://www.mmsec.com/tam-s-fhtm

Crosby, P. (1996). **Quality is free making quality certain uncertain times,** (8th ed) New York: Mc Graw-Hill Book Company.

Detert T. (2000). Quality management in U.S. high schools: Evidence from the field 1,2. **School Leadership, 10,** 158-187.

Juran, J. (1989). **Juran on leadership for quality: An executive handbook.** New York: Free Press.

McDonald, D. (1996). Total quality management: A case study of the hill public schools, **Ed. D. Dissertation,** Colombia University, Colombus.

Navaratnam , K. & Oconnor R.(1993). Quality assurance in vocational of education. education- meeting the needs of the mineties vocational aspect. **Journal of Education, 45** (2), 59-59 .

Robinson, B. (1996). **Total quality management in education.** The empowerment of a school community. Unpublished Ed. Dissertation University of Nebraska, Lincoln.

209
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية

د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية-جامعة اليرموك

أ. نايف أمين دواغره
كلية المجتمع بالمجمعة
جامعة الملك سعود

210
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية

د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية-جامعة اليرموك

أ. نايف أمين دواغره
كلية المجتمع بالمجمعة
جامعة الملك سعود

الملخص

سعت هذه الدراسة إلى تحديد القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج الدراسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، من وجهة نظر معلمي تلك الصفوف، ومدى توافرها في الكتب المدرسية المستخدمة في تدريس تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. ولتحقيق ذلك تم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانه صممت خصيصاً لذلك. وقد تم التأكد من صدق وثبات هذه الأدوات بالطرق الإحصائية.

وفي ضوء تحليل بيانات الدراسة، تم التوصل إلى الآتي:

– تم تحديد قائمة بالقيم التربوية تكونت من ٤٤ قيمة تربوية.

– أظهرت نتائج تحليل الاستبانة أن جميع أفراد عينة الدراسة أكدوا أهمية تضمين جميع القيم التربوية الواردة في القائمة في المناهج الدراسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

– كشفت نتائج تحليل المحتوى أن القيم التربوية الواردة في الكتب المدرسية لم تحظ جميعها بدرجات توافر عالية، بل إن الغالبية العظمى منها حققت نسب توافر قليلة.

– أظهرت نتائج تحليل المحتوى وجود تفاوت في توزيع القيم التربوية الواردة في الكتب المدرسية، خاصة كتب العلوم والتربية المهنية.

وبناءً على النتائج الواردة أعلاه، خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات المتعلقة بالمعلمين ومصممي المناهج المدرسية.

الكلمات المفتاحية: القيم التربوية، المناهج المدرسية، الصفوف الثلاث الأولى.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٥/٧م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/١/٢٢م

Educational Values that Should be Included in the School Curricula of the First Three Primary Grades Pupils in Jordanian Schools

Dr. Ali A. Al-Barakat
Faculty of Education
Yarmouk University

Nayef A. Dawaghreh
Almajma'a Community College
King Saud University

Abstract

This study aims at identifying the educational values which should be included in the school curricula from the first three primary grades teachers' views, and to what extent these values are available in school textbooks. To achieve this, teachers developed questionnaire, and its was checked for validity and reliability.

The results of the study showed the following:

- A list of 44 educational values was identified.
- The findings of the questionnaire showed that the respondents emphasized that all educational values are important to include in the school curricula in the first three primary grades.
- The findings of content analysis revealed that most of the educational values are not available in a high degree in school textbooks.
- There was a variation in the distribution of educational values in school textbooks, especially science and career education textbooks.

On the basis of the findings of the study, a number of relevant recommendations were introduced for the teachers and curricula designers

Key words: educational values, school curricula, first three primary grades.

212
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية

د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية-جامعة اليرموك

أ. نايف أمين دواغره
كلية المجتمع بالمجمعة
جامعة الملك سعود

مقدمة الدراسة

لا شك أن موضوع القيم قد حظي باهتمام غير يسير من الدارسين منذ القدم، بيد أن الاهتمام الحاسم بالدراسة البحثية للقيم لم يظهر إلا في العقود الأخيرة من القرن العشرين؛ وهذا يعود إلى ما أحدثته الثورة العلمية والتكنولوجية من تغير في المجتمعات البشرية (زاهر، ١٩٨٤). فالتقدم العلمي والتكنولوجي- الذي يعد عنواناً للرقي في المجتمعات البشرية- جعلها تزخر بالمشاكل الحياتية المتنوعة (السيد، ٢٠٠٣)، وفي هذا الصدد، يذكر سافولانين (Savolainen) المشار إليه في عطوة (١٩٩٥، ص٦٥) أنه في ظل مشكلات العصر المتمثلة بالصراع بين الثقافات والأعراق الدينية المختلفة سواء بين الدول أو داخل الدولة الواحدة، والتغيرات الحاصلة في النظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي جاءت نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي؛ فإن عالمية الثقافة والاقتصاد لها الأثر الأكبر في تمثل الأفراد نتائج هذا الصراع، خاصة المتعلقة بالقيم.

ونتيجة لعدم الاستقرار في النظام القيمي لدى عدد كبير من أفراد المجتمع، وتحديداً فئة الشباب التي أصبحت غير قادرة على التمييز بين الصواب والخطأ، فقد أصبح من الأهمية بمكان إعطاء اهتمام كبير لدراسة القيم، كونها من أهم مقومات المجتمع، التي تحكم توجهاته وسلوكات أفراده، وتضمن له شخصية تميزه عن غيره من المجتمعات؛ الأمر الذي يمكنه أن يكون قادراً على مواجهة التحديات والتغيرات (هارون والخوالدة، ٢٠٠٥).

وتأسيساً على ما تقدم، فإن الفرد بحاجة - من خلال تعامله مع الأفراد والمواقف - إلى نسق قيمي يوجه سلوكه وطاقاته إزاء المواقف التي يتعرض لها، ويحقق له الإحساس بالأمان، ويمنحه الفرصة للتعبير عن ذاته. وكذلك فإن أي تنظيم اجتماعي -هو الآخر- بحاجة إلى نسق قيمي، من أجل الحفاظ على تماسكه ومساعدته على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه، وبالتالي حتى تكون أهدافاً ومثلاً عليا توظف في الحياة، وهذا يساعد في التنبؤ بما ستكون عليه المجتمعات (الجمل ١٩٩٦). ما تقدم يكشف عن أن تنمية القيم لم تكن مقصورة على الفرد بحد ذاته، بل اتسعت لتشمل جميع أفراد المجتمع.

وتنمية القيم لدى الأفراد مختلفة باختلاف المنطلقات الفلسفية السائدة في المجتمعات البشرية، فإذا كان الفكر المثالي يعد القيم مطلقة، فإن الفكر الواقعي يرى -على الرغم من

أن القيمة مطلقة– إمكانية الحصول عليها وتقديرها عن طريق المشاهدة. وعلى النقيض من ذلك جاء الفكر البراجماتي ليقول بعدم وجود قيم أخلاقية مطلقة؛ فالقيم والأخلاق – عموماً– تتسم بالنسبية؛ لذا فالقيم تقاس بنتائجها (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠). إن الاختلاف في المنطلقات الفلسفية تلك لم يقتصر تأثيره على النظرة للقيم ذاتها، بل امتد ليشمل مصدر تلك القيم، فالبعض يعد مصدرها السماء، في حين يرى البعض الآخر أن مصدرها العقل والخبرات (زاهر، ١٩٨٤).

ما تقدم يكشف عن تفاوت ملحوظ لدى الفلسفات في تناولها للقيم من حيث الموضوع والمصدر، فإذا كان البعض يذهب إلى أن القيم مطلقة، فإن فلسفات أخرى ترى أنها نسبية، وقد رأى البعض أن مصدرها إلهي واعتقد آخرون أن مصدرها العقل والخبرات البشرية والجدير ذكره أن تلك الفلسفات لا ترتد إلى مرجعيات دينية، على الرغم من أن الدين الإسلامي الحنيف قد أولى موضوع القيم أهمية كبيرة باعتبارها الأساس التي تقوم عليه المجتمعات البشرية. فالقيم من المنظور الإسلامي، قيم مطلقة وليست نسبية، فهي لا تتغير ولا تتبدل، بل تمثل الإطار الحياتي للفرد والمجتمع، خاصة وأن مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية. وبهذا تعد القيم المستمدة من الإسلام– بما يتضمنه من عقيدة ومعاملات وعبادات وأخلاق– أساساً لبناء نسيج الشخصية الإسلامية (هارون والخوالدة، ٢٠٠٥).

ويذكر الأدب التربوي تعريفات متعددة للقيم، فقد عرفها سميث (Smith, 1979) بأنها القوى التي تؤثر في سلوك الفرد ليتصرف على نحو ما من أجل تحقيق مآربه. ويعرِّف الخميسي (١٩٩٦) القيم بأنها مجموعة المعايير التي تسهم في تحقيق الاطمئنان للحاجات الإنسانية، فضلاً عن أنها معيار للحكم على كل ما يؤمن به المجتمع ويؤثر في سلوك أفراده، فيتم من خلالها الحكم على شخصية الفرد، ومدى صدقه في انتمائه لمجتمعه بأفكاره ومعتقداته وأهدافه وطموحاته. وخلص عاشور (٢٠٠٦) إلى أن القيم هي مجموعة الاهتمامات والأفكار التي تنمو لدى الفرد من خلال الرؤى التي يؤمن بها وتجاربه المتنوعة ذات الصبغة العملية في المجتمع، حيث اكتسبت السمة المعيارية والإيجابية على سلوكات الإنسان وتصرفاته.

ويرى الباحثان من خلال استعراض تلكم التعريفات أن القيم هي مجموعة المعايير التي يكتسبها الفرد من خلال مروره بمواقف حياتية متنوعة، وبشكل تحظى فيه بقبول من جماعة اجتماعية تتجسد كضوابط لسلوكات الفرد وتصرفاته الحياتية.

ولم يقتصر اختلاف وجهات نظر الفلاسفة في تعريفهم للقيم، بل أيضاً اختلفوا في تصنيفها، إذ أشار الأدب التربوي إلى تصنيفات متنوعة. ومن هذه التصنيفات –على سبيل المثال لا الحصر– ما أوردته الدويري (١٩٩٧)، من خلال مراجعتها للأدب التربوي، بأن هناك تصنيفاً للقيم حسب أبعاد ستة، وهي كالآتي: القيم الروحية وتركز على العبادات بشكل عام، والقيم الجسمية وتهتم برعاية الجسم وقوته، والقيم السلوكية وتشمل الأمانة والإحسان والكرم، والقيم الانفعالية وتشمل العطف والمحبة والعدل، والقيم العقلية وتشمل

التفكير والتعلم، والقيم الاجتماعية وتشمل الإخاء والدعوة إلى الخير والتعاون والتسامح وتتسم هذه القيم بالشمولية والتكامل والمرونة.

ويذكر الخوالدة والشوحة (٢٠٠٥) تصنيفاً لسبرانجر (Spranger)، تحدث فيه عن ستة أصناف للقيم، وهي:

١. القيم النظرية: ويمتاز بهذه القيم الفلاسفة والعلماء، كونهم يهتمون بمتابعة الأمور المنطقية والعملية والحقيقية.

٢. القيم الاقتصادية: وتهتم هذه القيم بالفائدة والمنفعة، وينظر أصحاب هذه القيم نظرة مادية للأشياء ونظرة مصلحة، وغالباً ما يكون أنصار هذه القيم من رجال الأعمال.

٣. القيم الاجتماعية: وتهتم هذه القيم بالفرد وعلاقته مع الآخرين، إذ يسعى أصحاب هذه القيم لمساعدة الآخرين، لاسيما وأنهم من المصلحين الاجتماعيين.

٤. القيم الجمالية: ويهتم أصحاب هذه القيم بجمال الأشياء وتناسقها بغض النظر عن المنفعة المادية.

٥. القيم السياسية: وتهتم هذه القيم بالسلوك الإداري والسيطرة والقوة والسلطة، وأصحاب هذه القيم هم رجال السياسة.

٦. القيم الدينية: وتركز هذه القيم على الأمور الدينية، إذ يسعى أصحابها إلى بناء علاقات تتصف بالتسامح والأخلاقية مع الآخرين.

ويخلص الباحثان إلى القول إن هناك تصنيفات متعددة للقيم، إذ إنه من الصعب إيجاد تصنيف واحد لها، لاسيما وأن هذه التصنيفات قامت على فلسفات أصحابها ونظراتهم الوظيفية للقيم. وفي هذه الدراسة لا يتجه الباحثان لتحديد تصنيف معين للقيم، إذ إن القيمة الواحدة، كما أشار الجمل (١٩٩٦)، يمكن أن تندرج تحت القيم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وكل ذلك يمكن أن يندرج تحت ما يسمى بالقيم الإسلامية.

وتأسيساً على ما تقدم، فإن تدريس القيم في الصفوف الأساسية الأولى بات أمراً ملحّاً، سيما وأنها تشكل جزءاً كبيراً من ثقافة الطفل (العين، ٢٠٠٢)، فتدريسها يمثل أكبر ملامح العناية بالأطفال ورعايتهم في ضوء التحديات الحضارية والتكنولوجية السائدة في الوقت الحاضر والتي تأخذ طابعاً مادياً. وفي هذا السياق، توصلت دراسة الخوالدة والشوحة (٢٠٠٥، ص١٣٩) إلى نتيجة مفادها أن القيم التربوية تقوم بوظيفة حاسمة في تشكيل شخصية الفرد، كونها تسهم في "توجيه سلوك الأفراد وتشكيل كيانهم النفساني، مما يجعل من الأفراد جيلاً قادراً على تحمل المسؤولية، وقادراً على مواجهة القضايا التي تواجهه، وإيجاد الحلول المناسبة لها".

إن بناء المنظومة القيمية لدى الأطفال في مراحلهم الدراسية الأولى جهد يقع على عاتق التربية؛ كونها عملية بث قيم في صور صريحة، أو ضمنية لتنمية شخصية الفرد والوصول به إلى أفضل المستويات، عن طريق التهذيب والتثقيف المستمر (الحايك، ١٩٩٠). والقيم تعد أحد المصادر الرئيسة لأهداف التربية، فالعلاقة بينهما قوية؛ فالأهداف تعد تعبيراً عن الأحكام القيمية (الحلو، ١٩٩٩). فالقارئ لفلسفة التربية والتعليم في الأردن يجد أن تنمية القيم لدى الأجيال

الناشئة أحد المضامين التربوية الحيوية التي تسعى المؤسسة التربوية لتحقيقها؛ بوصفها أهدافا صادقة ومعبرة عن الواقع الاجتماعي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤، الخوالده، ٢٠٠٣).

وتقوم المدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية رسمية، بدور أساسي في تنمية المنظومة القيمية لدى التلاميذ؛ فالمناهج التي تعتمد عليها المدرسة، من العوامل الرئيسة في تنمية القيم وغرسها لدى التلاميذ؛ ليصبحوا قادرين على التفضيل والاختيار الصحيح للقيم المرغوب فيها. ولتحقيق ذلك يستلزم أن تكون عملية تضمين القيم في المناهج الدراسية عملية مخططاً لها، وذلك حتى تتمكن المؤسسة التربوية من تربية التلاميذ على القيم والأخلاق اللازمة لبناء شخصياتهم (الخوالدة والشوحة، ٢٠٠٥). وإضافة إلى ما تقدم، فقد أوصى هارنبك (Harnbeck) المشار إليه في مقدادي (١٩٩٧) بضرورة تضمين القيم التربوية في المناهج التربوية؛ لما لها من دور متميز في حياة المتعلمين، باعتبارها أدوات يحتكم إليها الفرد، ويحكم من خلالها على سلوكا ته و أعماله التي يمارسها مع نفسه، ومع الآخرين.

ونظراً لأهمية المنظومة القيمية في المناهج الدراسية، فقد حظي هذا المجال باهتمام عدد كبير من الباحثين التربويين الذين ما انفكوا يتبعون صدى تلك المنظومة القيمية في المناهج المدرسية. وفي هذا السياق، توصلت الحايك (١٩٩٠) في دراستها إلى أن القيم الواردة في قصص الأطفال في الأردن لم تتسم بالفاعلية في معالجتها للقيم على جميع المستويات (مستوى القيم الدينية، والاقتصادية، والوطنية والاجتماعية، والمعرفية...الخ). وهذا يشير إلى عدم توزيع القيم بصورة منطقية على جميع المستويات. إضافة إلى ما سبق، كشفت الدراسة أن مؤلفي قصص الأطفال لم ينجحوا في أسلوب تقديمهم للقصص. وكذلك أوصت الدراسة بالابتعاد عن تقديم القيم في قصص الأطفال بصورة صريحة والابتعاد عن أسلوب الوعظ المباشر،بل يفضل تقديمها من خلال الحوار المنسجم مع مستوى الشخصية الفكري.

وللكشف عن القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن، أظهرت نتائج تحليل المحتوى في دراسة هارون والخوالدة (٢٠٠٥) أن أناشيد الأطفال تضمنت (٢٨) قيمة إسلامية، توزعت ضمن القيم العقيدية، والتعبدية، والشخصية، والاجتماعية. وكانت قيمة الشعور بقدرة الخالق وعظمته الأكثر تكراراً في الأناشيد، بينما كانت قيمة حب الصحابة الأقل تكراراً.

ولتعرف القيم التربوية الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف من الرابع وحتى العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، كشفت نتائج تحليل المحتوى في دراسة المقدادي (١٩٩٧) أن القيم الآتية قد نالت تكرارات عالية: التعاون وحب التعلم، والإنجاز، والشجاعة، واحترام الآخرين، والانتماء الوطني والقومي، والتذوق الجمالي، وإتقان العمل، والصبر، والرحمة، والرفق بالحيوان. وفيما يتعلق بالقيم التي لم تنل تكرارات عالية فهي: التكيف مع متغيرات العصر، والأمانة، والمحافظة على البيئة، واتباع القواعد الصحيحة، والادخار، وتقبل المعوقين، ومراعاة آداب المرور، وغرس الأشجار والعناية بها.

وبمقارنة منظومة القيم في مناهج اللغة العربية لتلاميذ الصفوف الأولى ما بين عامي

١٩٩٠- ٢٠٠٠ في الأردن، بينت دراسة عاشور (٢٠٠٦) أن توظيف القيم في كتب اللغة العربية لعام ١٩٩٠ اتصف بسوء التسلسل على مستوى الصفوف الأولى، وهذا يؤكد عدم وجود نظام متبع في توزيع القيم. أمّا كتب اللغة العربية لعام ٢٠٠٠ فقد كشفت الدراسة أنه بالرغم من وجود زيادة في عدد القيم، إلاّ أن مؤلفي الكتب لم ينتهجوا أسلوباً معينا في توزيعها بين الصفوف، إذ إن القيم لم تكن ممثلة لمحتوى الدروس.

وفي مجال مناهج العلوم، أجري العديد من الدراسات المتعلقة بالكشف عن مدى تضمين المفاهيم البيئية، والتي أشارت بصورة جزئية عن درجات توافر القيم البيئية. وفي هذا الإطار أظهرت نتائج تحليل المحتوى في دراسة المري (١٩٩٦) عدم توافر المفاهيم المتعلقة بالأخلاقيات البيئية في كتب العلوم الموحدة في دول الخليج العربي. بينما جاءت نتائج دراسة أبو هولا والبلوي (٢٠٠٣) لتشير أن نسبة توافر القيم البيئية جاءت بدرجة مقبولة في كتب العلوم للصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط في السعودية.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، كشفت دراسة دانيلز (Daniels, 1996)، التي حللت مفهوم الغابة في كتب العلوم والدراسات الاجتماعية المعدة للأطفال خلال الفترة ١٩٩٥ ولغاية ١٩٩١، أن الكتب المدرسية لها أهمية كبيرة في تنمية الجانب البيئي لدى التلاميذ؛ فقد أسهمت في تشكيل دلالة رمزية خاصة لمفهوم الغابة.

وخلص البركات والكراسنة (Al-Barakat & Al-Karasnh, 2005) من خلال (٧٥) مقابلة مع معلمي الصفوف الأولى في الأردن إلى أن الكتب المدرسية تسهم بصورة عالية في صقل الأطفال ليكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم من خلال تنمية شخصياتهم للمحافظة على الثروة الطبيعية في بيئتهم، الأمر الذي يمكن أن يكوّن لديهم فهماً سليماً للقيم البيئية.

وفي مجال التربية الإسلامية، أجرى الخوالدة والشوحة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تحديد القيم الإسلامية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر في الأردن. وأظهرت نتائج تحليل المحتوى أنه على الرغم من أهمية القيم التربوية في صقل شخصية الفرد وتشكيلها، فأن هناك تفاوتاً في تضمين القيم الإسلامية حسب مجالاتها المدروسة. إذ تبين وجود نسبة عالية من القيم المتوفرة ضمن المجال الأخلاقي والتعبدي، وهذا يعكس مدى الاهتمام بغرس هذه القيم للوصول بالفرد إلى سمو الروح وحسن الخلق، من خلال تعزيز الإيمان وتعميق الفهم بالدين فهما صحيحا، إضافة إلى التحلي بالأخلاق الكريمة لدى التلاميذ. ومن جهة أخرى فقد تبين توافر قليل للقيم المتعلقة بالمجال الاجتماعي والمعاملات. وهذا دفع الباحث إلى التوجه بإعادة النظر في مناهج التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول أن موضوع القيم من الموضوعات ذات الأهمية البالغة، والتي دعت التربويين للاهتمام به، إذ إن جميع الدراسات التربوية بينت أهمية تضمين القيم التربوية في المناهج المدرسية، من أجل صقل شخصية المتعلم وتنميتها. وبالنظر إلى الدراسات السابقة في مجال القيم التربوية، يبدو أن هذه الدراسة تختلف عما سبقها من دراسات في أنها

تهدف إلى تصميم قائمة بالقيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، ومن ثم تحليل الكتب المدرسية لمعرفة مدى توافر قائمة القيم التربوية فيها، لاسيما وأن هذه الدراسة تتناول خمسة كتب مدرسية مجتمعة بعضها مع بعض، الأمر الذي يميزها عن الدراسات السابقة التي اقتصرت على كتاب مدرسي واحد لمجموعة من الصفوف.

مشكلة الدراسة

لّما كان الهدف الرئيس للمدرسة الحديثة، العمل على تكوين شخصية المتعلم وصقلها من جميع النواحي، لم يعد دور المعلم مقتصراً على تنمية الجانب المعرفي، بل أصبح مسؤولاً عن تحقيق حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى الطفل (ويح وآخرون، ٢٠٠٤). وعلى هذا الأساس، يعد الاهتمام بالمنظومة القيمية أحد الأهداف الرئيسة للتربية، فتشكيلها لدى التلاميذ يعد أهم ناتج للعملية التربوية، إذ إن عدم التمكن من تحقيق هذا النتاج يجعل المعارف والمهارات لدى التلاميذ لا معنى لهما (الجمل، ١٩٩٦).

وبما أن المناهج تعد من الأدوات الرئيسة التي تحدد التوجهات القيمية لدى التلاميذ، إذ يعتمد عليها كل من المعلم والتلميذ في المواقف التعليمية التعلمية، ونظراً لقلة الدراسات التي تتناول هذا الجانب – حسب علم الباحثين – فقد تولد الإحساس بضرورة إجراء هذه الدراسة. وعليه فقد تلخصت مشكلة الدراسة في العبارة التالية:
"ما القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى"

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد قائمة بالقيم اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، ثم تعرف مدى توافرها في الكتب المدرسية المستخدمة في تدريس تلاميذ الصفوف الأولى.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية، لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى؟ وما درجة أهميتها من وجهة نظر معلمي تلك الصفوف؟

٢. ما درجة توافر القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية، لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الكتب المدرسية المستخدمة في تعليم هؤلاء التلاميذ ؟

٣. ما درجة توزيع القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية، لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى على مستوى الكتب المدرسية المستخدمة في تعليم هؤلاء التلاميذ؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الأمور الآتية:

١- تحديد قائمة بالقيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، من وجهة نظر معلمي تلك الصفوف، حيث إن المطالب النمائية والميول والاهتمامات والحاجات لهؤلاء التلاميذ في هذه المرحلة مختلفة عن المراحل العمرية الأخرى.

٢- تعرف أهمية القيم التربوية الواردة في القائمة من وجهة نظر معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، سيساعد لجان تصميم المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، في تحديد الجانب القيمي اللازم تنميته لدى تلاميذ الصفوف الأولى؛ الأمر الذي سيُفعِّل دور المعلم في تصميم المناهج وهو دورٌ ما زال مغفلاً.

٣- تحديد مدى توافر القيم التربوية في الكتب المدرسية، يمكن أن يقدم تغذية راجعة للقائمين على عملية تأليف الكتب المدرسية في مجال تنمية الجانب القيمي لدى التلاميذ، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم الأردنية ماضية في طريقها لعملية تطوير الكتب المدرسية.

٤- تعرف درجة توزيع الجانب القيمي في الكتب المدرسية، سيكشف عن فعالية الكتب المدرسية في توظيف المنحى التكاملي.

٥- تعد هذه الدراسة -حسب علم الباحثين- الأولى على مستوى الأردن، لاسيما وأن إجراءات تنفيذها:

- لم تكتف بتحديد قائمة بالقيم التربوية اللازمة لمناهج الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في ضوء استطلاع آراء المعلمين والمعلمات، بل عمدت الدراسة إلى تعرف درجة الأهمية لكل قيمة ينبغي أن تضمن في المناهج من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى، للتأكد من مدى هذه القائمة للمناهج المدرسية.

- تناولت خمسة كتب مجتمعة من الكتب المدرسية، خاصة وأن دراسة مقدادي (١٩٩٧) أشارت بأن القيم التربوية ينبغي أن تحظى بعناية المناهج الدراسية جميعها؛ فتحقيق المنظومة القيمية لدى التلاميذ لم يعد مقصوراً على مادة دراسية بحد ذاتها، بل يجب الاهتمام بالجانب القيمي من جانب جميع المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي.

٦- تأتي هذه الدراسة تلبية لدراسات تربوية سابقة، فدراسة مقدادي (١٩٩٧)، والخوالدة والشوحة (٢٠٠٥)، أوصت بضرورة إجراء هذا النوع من الدراسات؛ نظراً لأهمية تطوير المنظومة القيمية لدى التلاميذ أثناء مرحلة التعليم الأساسي.

محددات الدراسة

تتضمن الدراسة المحددات الآتية:

١- اقتصرت الدراسة على تحديد مدى توافر القيم التربوية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى بوصفه أسلوبا بحثيا.

٢- اقتصرت الدراسة على الكتب المدرسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.
٣- اقتصرت نتائج تحليل المحتوى على كتب اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية والوطنية، والعلوم، والتربية المهنية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

التعريفات الإجرائية

الصفوف الأولى: تمثل الصفوف الثلاثة الأولى من السلم التعليمي الرسمي بوزارة التربية والتعليم الأردنية، والتي تشمل الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي.
الكتب المدرسية عينة الدراسة: هي الكتب المقررة للصفوف الثلاثة الأولى، والتي اشتملت على كتب اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية والوطنية، والعلوم، والتربية المهنية.
القيم التربوية: هي مجموعة المعايير التي يجب أن يكتسبها التلاميذ في الصفوف الأولى لتوجيه سلوكهم وممارستهم الحياتية، والتي تمّ تحديد درجات أهميتها من وجهة نظر معلمي الصفوف الأساسية الأولى. وكذلك تمّ تحديد توافرها في الكتب المدرسية من خلال ما أشارت إليه كل جملة أو عبارة أو صورة إيضاحية وردت في الكتب المدرسية، سواء بطريقة ظاهرة (مباشرة) أو كامنة (غير مباشرة).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مديريات التربية والتعليم في الرمثا، وبني كنانة، والكورة، وإربد الأولى، فضلاً عن الكتب المدرسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. ولأغراض توزيع الاستبانة، اختيرت عينة عشوائية مكونة ٢٧٠ معلماً من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. أمّا عينة الكتب المدرسية التي حللت فهي: كتب اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية والوطنية، والعلوم، والتربية المهنية.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على ما يلي:

أولا- قائمة القيم التربوية

هدفت هذه الأداة إلى تصميم قائمة بالقيم اللازم توافرها في المناهج الدراسية، وقد تم تصميم هذه القائمة وفقا للمراحل الآتية:
١- توجيه سؤال مفتوح لعينة تكونت من (١٣٠) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديريات التربية لمحافظة إربد. وقد نص السؤال على: عزيزي المعلم/المعلمة باعتبارك معلما/معلمة لتلاميذ الصفوف الأساسية الأولى، ما القيم التربوية التي تعتقد/ تعتقدين بضرورة تركيز المناهج الدراسية عليها، لتشكيل منظومة قيمية راسخة لدى الأجيال

المستقبلية؟ وفي ضوء الإجابة عن هذا السؤال تم التوصل إلى تحديد ٣٦ قيمة تربوية.
٢- الرجوع إلى قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤م، والخطوط العريضة للمناهج الدراسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وقد تمخضت هذه المرحلة عن تحديد ثماني قيم تربوية لم ترد في القائمة التي ذكرها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى من خلال السؤال المفتوح.
٣-عرض قائمة القيم التربوية على مجموعة من المحكِّمين البالغ عددهم (١٨) محكماً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، والمشرفين التربويين، ومعلمي الصفوف الثلاثة الأولى بوزارة التربية والتعليم الأردنية. وقد طُلب من هؤلاء المحكمين إبداء آرائهم بالقائمة من حيث شمولية القائمة للقيم التربوية اللازم تضمينها في الصفوف الثلاثة الأولى، ومدى وضوح القيم التربوية وصياغتها اللغوية، ومدى ملائمة القيم لتلاميذ الصفوف الأولى، فضلا عن إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا. وبناء على هذه المرحلة تم تسجيل بعض الملاحظات، منها على سبيل المثال: دمج مجموعة من القيم التربوية المتعلقة بجانب العبادات تحت مسمى واحد هو التعبد. كما تم تجزئة بعض القيم إلى أكثر من قيمة تربوية ومثال ذلك: قيمة العناية بالبيئة والمحافظة عليها. وإضافة إلى ما سبق، فقد تم إضافة بعض القيم من مثل: قيمة الادخار، والإيثار.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين، أصبحت قائمة القيم التربوية مكونة من ٤٩ قيمة تربوية.

ثانيا: الاستبانة

هدفت هذه الأداة إلى تحديد درجة أهمية القيم التربوية التي تم التوصل إليها، وذلك من خلال استخدام مقياس خماسي موجه إلى معلمي الصفوف الأساسية الأولى؛ لإبداء آرائهم حول أهمية كل قيمة تربوية، وفقا لتدريج يتألف من خمس درجات، يحدد درجة الأهمية لكل قيمة، وجاء التدريج على النحو الآتي: مهمة بدرجة كبيرة جداً = ٥، مهمة بدرجة كبيرة = ٤، مهمة بدرجة متوسطة= ٣، مهمة بدرجة قليلة = ٢، مهمة بدرجة قليلة جداً =١). وللتحقق من صدق الأداة وثباتها. تم إجراء ما يأتي:
أولاً: عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٣) محكماً موزعين على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، والمشرفين التربويين في الصفوف الأولى، ومعلمي الصفوف الأولى، ممن لم يحكّموا قائمة القيم التربوية. وطُلب من هؤلاء إبداء آرائهم في القيم التربوية الواردة في الاستبانة من حيث: شمولية الاستبانة للقيم التربوية اللازمة لتلاميذ الصفوف الأولى، مدى أهمية القيم التربوية وضرورة غرسها في مرحلة الطفولة المبكرة، إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً من القيم التربوية، إبداء أية مقترحات أخرى.

وبعد إجراء هذه الخطوة فقد أكّد جميع المحكمين على فعالية الأداة، دون إبداء أية ملاحظات، ولربما يعود السبب في ذلك إلى أن قائمة القيم التربوية التي تمّ تضمينها في الاستبانة، أُجري لها تحكيم من قِبل مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي.
ثانياً: توزيع الاستبانة مرتين على عينة مؤلفة من (٢٥) معلماً ومعلمة ممن يدرسون

الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بفاصل أسبوعين بين المرتين، وبعدها تم استخدام طريقة تطبيق الاختبار وإعادته (test-retest) لحساب الثبات. وعليه فقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ما مقداره (٩٣،٠). كذلك قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (٢٩) معلماً ومعلمة لاستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي، والتي بلغ من خلالها (٩٥،٠). وتأسيساً على ذلك، فإن هاتين القيمتين تعبران عن معامل ثبات عالٍ يفي بأغراض الدراسة.

ثالثاً: تحليل المحتوى

استخدم أسلوب تحليل المحتوى لتحديد التقدير الكمي لمدى توافر القيم التربوية في الكتب المدرسية عينة الدراسة. إذ قام الباحثان بعملية قراءة فاحصة ومتأنية لمحتوى كل كتاب مدرسي على حدة، للتعرف على ما تشير إليه كل جملة أو عبارة أو صورة إيضاحية من قيم تربوية، ومن ثم تسجيل كل قيمة تربوية وردت في الكتب المدرسية، سواء بطريقة ظاهرة (مباشرة) أو كامنة (غير مباشرة) على سجل خاص لحساب عدد التكرارات مع تسجيل رقم الصفحة التي وردت فيها القيمة، إضافة إلى تسجيل الجملة أو العبارة،أو الصورة التي تشير إليها. وهذه الطريقة ساعدت على معرفة عدد التكرارات لكل قيمة وردت في الكتب المدرسية.

وللحصول على الصدق في أثناء عملية التحليل فقد حدد الباحثان تفصيلا لما يقصد به في كل قيمة. وتم عرض أمثلة من المؤشرات السلوكية التي تدل عليها كل قيمة، تجنبا للإطناب في سرد هذه القيم، و لم يقم الباحثان بتصنيف القيم تحت عناوين رئيسة دينية، اجتماعية،وطنية، سياسية، اقتصادية...الخ، كما فعل بعض الباحثين، نظرا للصعوبة النسبية في تحديد نوع كل قيمة (مقدادي، ١٩٩٧). وفي هذا الإطار أشار زاهر(١٩٨٤) إلى صعوبة وجود تصنيف جامع مانع، ففي ذلك استحالة بسب اختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف. ويرى الجمل (١٩٩٦) أنه من الصعوبة بمكان أن تصنف القيم في اتجاهات محددة؛ فالقيمة الواحدة يمكن أن تندرج تحت القيم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وكل ذلك يمكن أن يدخل تحت ما يسمى بالقيم الإسلامية.

وللتأكد من ثبات التحليل، تم تنفيذ الإجراءات الآتية:

١- تحليل الكتب المدرسية- عينة الدراسة- مرتين من قبل الباحثين يفصل بينهما شهران، ثم استخدمت المعادلة الآتية: معامل الثبات = عدد المرات المتفق عليها / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف X ١٠٠ (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1996). وقد بلغ معامل الثبات لتحليل الكتب مجتمعة (٩٧,٩٪).

٢- وللتأكد من ثبات التحليل الذي أجراه الباحثان، تم تكليف أحد الزملاء المتخصصين في المناهج بإجراء عملية التحليل، بعد أن تم بيان الإجراءات التي ينبغي أن يسير عليها، ثم حُسب معامل الثبات بين تحليل الباحثين وتحليل الزميل باستخدام المعادلة آنفة الذكر، وبلغ معامل الثبات (٩٨,٩٪).

المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة الإحصائيات التالية:

١- الأوساط الحسابية لتحديد درجة أهمية القيم التربوية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

٢- حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجات توافر القيم التربوية وتوزيعها في الكتب المدرسية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول من الدراسة على: "ما القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج الدراسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى؟ وما درجة أهمية إكساب هذه القيم لتلاميذ تلك الصفوف من وجهة نظر معلميها؟". وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال، تم توجيه سؤال مفتوح لعينة مؤلفة من ١٣٠معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وكذالك قام الباحثان بمراجعة قانون وزارة التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤، والخطوط العريضة للمناهج الدراسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وفي ضوء إجراءات عملية التحكيم لقائمة القيم (انظر أدوات الدراسة- قائمة القيم التربوية)، تم التوصل إلى قائمة مكونة من ٤٤ قيمة تربوية لازمة لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الأول، تم استخراج الأوساط الحسابية لدرجة أهمية تضمين القيم التربوية في المناهج الدراسية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، والجدول رقم (١) يعرض الأوساط الحسابية لهذه القيم مرتبة ترتيبا تنازليا.

الجدول رقم (١)

الأوساط الحسابية لدرجة أهمية تضمين القيم التربوية في المناهج الدراسية لتلاميذ الصفوف الثلاث الأولى

م	القيم التربوية	الرتبة	المتوسط الحسابي
١	الصدق	١أ	٤,٩٨
٢	الأمانة	١ب	٤,٩٨
٣	العقيدة	٢أ	٤,٩٧
٤	التعبد	٢ب	٤,٩٧
٥	حب الرسول والاقتداء به	٣	٤,٩٥
٦	الانتماء الوطني والقومي	٤أ	٤,٩٤
٧	الاهتمام بالصحة	٤ب	٤,٩٤
٨	النظافة	٥	٤,٩٢
٩	الاهتمام بغرس الأشجار	٦	٤,٨٩
١٠	بر الوالدين	٧أ	٤,٨٧

تابع الجدول رقم (١)

م	القيم التربوية	الرتبة	المتوسط الحسابي
١١	التعاون	٧ب	٤,٨٧
١٢	الحفاظ على البيئة	٨	٤,٨٦
١٣	العطف والرحمة	٩أ	٤,٨٥
١٤	احترام وتقدير الآخرين	٩ب	٤,٨٥
١٥	الشورى	١٠	٤,٧٨
١٦	تقدير العمل اليدوي	١١	٤,٧٦
١٧	تحمل المسؤولية	١٢	٤,٧٥
١٨	تقنين الاستهلاك	١٣	٤,٦٩
١٩	العدل والمساواة	١٤	٤,٦٧
٢٠	العلم	١٥	٤,٦٣
٢١	الكرم	١٦	٤,٦٠
٢٢	الصبر	١٧	٤,٥٨
٢٣	الاستئذان	١٨	٤,٥٧
٢٤	الإيثار	١٩	٤,٥٧
٢٥	تقدير التكنولوجيا	٢٠أ	٤,٥٥
٢٦	الشجاعة	٢٠ب	٤,٥٥
٢٧	تقدير دور الصحابة	٢١	٤,٥٣
٢٨	تقدير الوقت	٢٢	٤,٥٢
٢٩	حب الأسرة	٢٣	٤,٤٨
٣٠	التواضع	٢٤أ	٤,٤٧
٣١	الاعتذار	٢٤ب	٤,٤٧
٣٢	النصيحة	٢٥	٤,٤٦
٣٣	المشاركة في المناسبات المختلفة	٢٦	٤,٤٢
٣٤	زيارة المرضى	٢٧	٤,٤١
٣٥	إفشاء السلام	٢٨	٤,٣٩
٣٦	الحرية	٢٩	٤,٢٦
٣٧	حسن الجوار	٣٠	٤,٢١
٣٨	الوفاء	٣١	٤,٢٤
٣٩	احترام دور المرأة	٣٢	٤,١٦
٤٠	القناعة	٣٣	٤,١٢
٤١	آداب الحديث	٣٤	٤,١٢
٤٢	التسامح	٣٥	٤,٠٨
٤٣	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	٣٦	٤,٠٧
٤٤	الحذر	٣٧	٤,٠٢

بالنظر إلى جدول رقم (١) يتبين أن جميع القيم التربوية حققت أوساطاً حسابية مرتفعة، إذ يلحظ أن القيم التربوية ذوات الأرقام المتسلسلة (١– ٢٨) حققت أوساطا حسابية أعلى من المتوسط ٤,٥٢، فقد بلغ المتوسط الحسابي للقيمة التربوية رقم (١) ٤,٩٨ بينما بلغ

٤,٥٢، للقيمة التربوية رقم (٢٨). وأما بالنسبة للقيم التربوية ذوات الأرقام المتسلسلة (٢٩–٤٤)، فقد حققت أوساطاً حسابية تراوحت بين المتوسط (٤,٤٨) للقيمة ذات الرقم المتسلسل (٢٩)، والمتوسط (٤,٠٢) للقيمة ذات الرقم المتسلسل (٤٤)، والتي تمثل إحدى القيم التي احتلت أقل الأوساط الحسابية. وتعطي هذه المتوسطات مؤشرا إلى درجة الأهمية العالية لتضمين القيم التربوية في المناهج الدراسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

وبالنظر في هذه المتوسطات الحسابية العالية، يتضح أن هناك اهتماماً متميزاً من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى بضرورة تضمين القيم التربوية في المناهج الدراسية؛ الأمر الذي يعكس أهمية الدور الذي تمارسه تلك القيم التربوية في الصفوف الأولى من التعليم المدرسي، إذ إن هذه الصفوف هي الأساس في صقل شخصية الطفل وتكوينها.

إن هذا التصور الواضح لدى معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى؛ والمتعلق بالعناية الفائقة بإبراز القيم التربوية في المناهج الدراسية، يمكن أن يعزى إلى أن معلمي هذه الصفوف قد تشكل لديهم وعيٌ بأن الأطفال الصغار في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بحاجة ماسة وملحة إلى إكساب القيم التربوية، التي إذا أكسبت إياهم بصورة سليمة ومناسبة ستصبح سلوكات حياتية يمارسونها حيثما كان في البيت والشارع والمدرسة. وعليه، فإن نتيجة هذه الدراسة تعكس ضرورة الاهتمام بالتركيز على الجانب القيمي عند تصميم المناهج المدرسية؛ لما لهذا الجانب من أثر على السلوك الاجتماعي للفرد، إذ غدا واضحاً أن السلوك الاجتماعي لدى الأفراد في المجتمعات البشرية مبني على أساس نسق من القيم التي يتمثلونها.

وتتفق هذه النتيجة مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأردني، الذي ركز على أهمية تطوير الجانب القيمي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨). وبالرغم من أن هذه النتيجة جاءت متفقة مع الدراسات السابقة، ومنها دراسة الخوالدة والرباعي (٢٠٠٤)، والتي كشفت عن وجود تصور لدى معلمي التربية الفنية عن الدور المهم لمنهاج التربية الفنية بإكساب طلبة المرحلة الأساسية العليا المنظومة القيمية، بيد أنها غير متفقة مع ما توصلت إليه دراسة نعامنة (١٩٩٧)، والتي أفادت أن القيم الاجتماعية التي تناولتها دراسته لم تنل جميعها درجة اهتمام عال بأهمية إكسابها لتلاميذ الحلقة الدراسية الثانية.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني من الدراسة على: "ما درجة توافر القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الكتب المدرسية المستخدمة في تعليم هؤلاء التلاميذ؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات لكل قيمة وردت في الكتب المدرسية بصورة انفرادية كل على حدة، ثم حساب التكرارات، والنسب المئوية لكل قيمة وردت في جميع الكتب. والجدول رقم (٢) يبين درجة التوافر لهذه القيم، بصورة مرتبة تنازليا حسب درجة تكرارها على مستوى جميع الكتب المدرسية، وذلك على النحو الآتي:

المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

الجدول رقم (٢)

درجة توافر القيم التربوية في الكتب المدرسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى

م	الرتبة	القيم التربوية	اللغة العربية	التربية الإسلامية	التربية الاجتماعية	العلوم	التربية المهنية	المجموع	النسبة المئوية ٪
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار		
١	١	النظافة	٥٥	٣٥	١٦	٢٨	١٩	١٦١	٩,٠٠
٢	٢	الاهتمام بالصحة	٤٣	٩	٢٤	٣	٦٢	١٤٣	٨,٨٩
٣	٣	الانتماء الوطني والقومي	٤٧	١٢	٥١	–	١٨	١٢٨	٧,٥٣
٤	٤	تحمل المسؤولية	٢٦	٣٨	٢٤	١٩	١٨	١٢٥	٧,٣٦
٥	٥	الاهتمام بغرس الأشجار	٢٩	٣	٢٨	٤٦	٩	١١٥	٦,٧٧
٦	٦	التعاون	٢٨	٢٣	٣٩	١٣	٩	١١٢	٦,٥٩
٧	٧	تقدير العمل اليدوي	٢١	٦	٣٦	–	١٨	٨١	٤,٧٧
٨	٨	الحفاظ على البيئة	٢٥	٩	١٨	٦	–	٥٨	٣,٤١
٩	٩أ	التعبد	٨	٤١	٤	–	–	٥٣	٣,١٢
١٠	٩ب	العقيدة	٧	٣٧	٦	٣	–	٥٣	٣,١٢
١١	١٠	حب الرسول والاقتداء به	٤	٣٦	١١	١	–	٥٢	٣,٠٠
١٢	١١	العطف والرحمة	١٤	١٥	٥	–	١٣	٤٧	٢,٧٦
١٣	١٢	تقدير التكنولوجيا	١١	١	٢٠	١٤	–	٤٦	٢,٧٠
١٤	١٣	العلم	١٢	٥	١٣	١٣	–	٤٣	٢,٥٣
١٥	١٤	المشاركة في المناسبات المختلفة	١٥	٤	١٨	–	–	٣٧	٢,١٧
١٦	١٥	تقنين الاستهلاك	١٥	٣	١٠	٨	–	٣٦	٢,١١
١٧	١٦	احترام وتقدير الآخرين	١٤	١٠	٨	–	–	٣٢	١,٨٨
١٨	١٧	الصبر	٣	٢٢	٣	–	–	٢٨	١,٦٤
١٩	١٨	الأمانة	٩	١٠	٨	–	–	٢٧	١,٥٩
٢٠	١٩	إفشاء السلام	٥	٢٠	–	١	–	٢٦	١,٥٣
٢١	٢٠أ	العدل والمساواة	٥	١٠	١٠	–	–	٢٥	١,٤٧
٢٢	٢٠ب	الصدق	٥	٩	١١	–	–	٢٥	١,٤٧
٢٣	٢١	الحذر	٩	٤	٣	٨	–	٢٤	١,٤١
٢٤	٢٢	آداب الحديث	٢	١١	٥	٣	–	٢١	١,٢٣
٢٥	٢٣	الحرية	٧	١	١٢	–	–	٢٠	١,١٧
٢٦	٢٤	التسامح	٨	٨	–	–	–	١٦	٩٤،.
٢٧	٢٥أ	حب الأسرة	٦	٤	٤	١	–	١٥	٨٨،.
٢٨	٢٥ب	تقدير دور الصحابة	١	١٠	٤	–	–	١٥	٨٨،.
٢٩	٢٦أ	النصيحة	٢	٦	٤	–	–	١٢	٧٠،.
٣٠	٢٦ب	الشجاعة	١٠	–	٢	–	–	١٢	٧٠،.
٣١	٢٦جـ	الاعتذار	٨	٤	–	–	–	١٢	٧٠،.
٣٢	٢٧أ	تقدير الوقت	٧	٤	–	–	–	١١	٦٤،.
٣٣	٢٧ب	زيارة المرضى	٢	٨	١	–	–	١١	٦٤،.
٣٤	٢٧جـ	الوفاء	٦	٢	٣	–	–	١١	٦٤،.
٣٥	٢٨أ	الاستئذان	٣	٧	–	–	–	١٠	٥٨،.

تابع الجدول رقم (٢)

م	الرتبة	القيم التربوية	اللغة العربية	التربية الإسلامية	التربية الاجتماعية	العلوم	التربية المهنية	المجموع	النسبة المئوية
			التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار		٪
٣٦	٢٨ب	بر الوالدين	٤	٦	–	–	–	١٠	٥٨،٠
٣٧	٢٨جـ	حسن الجوار	٣	٧	–	–	–	١٠	٥٨،٠
٣٨	٢٩	الكرم	٥	٢	–	–	–	٧	٤٧،٠
٣٩	٣٠أ	الشورى	٣	–	٣	–	–	٦	٣٥،٠
٤٠	٣٠ب	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	١	٥	–	–	–	٦	٣٥،٠
٤١	٣١أ	احترام دور المرأة	٤	–	١	–	–	٥	٢٩،٠
٤٢	٣١ب	الإيثار	٢	–	٣	–	–	٥	٢٩،٠
٤٣	٣٢	التواضع	٢	–	٢	–	–	٤	٢٣،٠
٤٤	٣٣	القناعة	١	–	١	–	–	٢	١١،٠

أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه تكرار كل قيمة وردت في الكتب المدرسية على مستوى الكتب المدرسية بصورة انفرادية، ثم يتضح للقارئ مجموع تكرارات القيم، ونسبتها المئوية، ورتبها على مستوى جميع الكتب. وبهذا فقد بلغ المجموع الكلي لجميع القيم التربوية المضمنة في الكتب المدرسية عينة الدراسة مجتمعة (١٦٩٨). وعلى هذا الأساس يتبين للقارئ من الجدول رقم (٢)، أن القيم التربوية التي نالت أعلى نسب توافر في الكتب المدرسية هي: النظافة (٩٪)، والاهتمام بالصحة (٨,٨٩٪)، والانتماء الوطنيً والقومي (٧,٥٣٪)، وتحمل المسؤولية (٧,٣٦٪)، والاهتمام بغرس الأشجار (٦,٧٧٪)، والتعاون (٦,٥٩). وهذه النتيجة من الدراسة ربما تعود إلى وجود اعتقاد لدى مؤلفي الكتب المدرسية للصفوف الأولى، بأهمية غرس هذه القيم في المرحلة الأولى من التعليم المدرسي. وفي ضوء هذه النسب المئوية العالية يمكن إبداء الملاحظات الآتية:

– الاهتمام الجوهري الذي حظيت بها قيمتا النظافة والاهتمام بالصحة واللتان حققتا أعلى النسب المئوية؛ يعكس الأثر الكبير لما لهاتين القيمتين من أثر فعال في تنمية الشخصية، فطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الأطفال في السنوات الأولى من التعليم المدرسي تفرض نوعاً معيناً من الاهتمام بغرس قيمتي النظافة والاهتمام بالصحة لديهم، لاسيما وأن الأطفال قد لا يدركون السلوك الصحي الصحيح من السلوك السلبي. وعليه، فغرس هذه القيم في سن مبكر يسهم في جعلهم قادرين على الاهتمام والاعتناء بصحتهم الجسمية. والمتأمل في الجدول رقم (٢) يلحظ أن غالبية الاهتمام بغرس قيمة الاهتمام بالصحة جاءت من جانب كتب التربية المهنية، ولعل هذا يعود إلى أن مجال الصحة والسلامة العامة يمثل أحد المجالات السبعة التي يجب أن يحققها منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. وهذه النتيجة من الدراسة جاءت مخالفة لدراسة مقدادي (١٩٩٧)، والتي أفادت بأن قيمة النظافة إحدى القيم التربوية التي حصلت على أقل النسب المئوية توزيعاً في كتب اللغة العربية للصفوف العليا. وهذا الاختلاف في النتيجة ربما يعزى إلى أن دراسة المقدادي أجريت على

صفوف عليا، في حين اقتصرت هذه الدراسة على الصفوف الدنيا، فطبيعة المرحلة تستلزم التركيز على قيمتي النظافة والاهتمام.

– التركيز على تضمين قيمة الانتماء للوطن يكشف عن الأهمية الكبيرة لهذه القيمة في تنمية اعتزاز الأطفال بوطنهم وأمتهم العربية؛ الأمر الذي يجعلهم يحبون وطنهم وأمتهم العربية، ويدافعون عنهما، وهذا التركيز من جانب الكتب المدرسية ينسجم وأهداف فلسفة التطوير التربوي الأردني، الهادف إلى تكوين المواطن الأردني الصالح المنتمي لوطنه وأمته (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨). وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة الدويري (١٩٩٧) التي كشفت أن قيمة الانتماء للوطن تمثل أعلى القيم السياسية تكراراً.

– الاهتمام بتضمين قيمة تحمل المسؤولية، يبين مدى أهمية إعداد الأطفال ليكونوا قادرين على تنفيذ المهام المتعلقة بشؤون حياتهم بأنفسهم، بعيداً عن الاتكالية والاعتماد على الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع الأدب التربوي الذي يؤكد على تنمية شخصية المتعلم ليكون قادراً على تحمل المسؤولية (Evans & Brueckner, 1990). والنجاح في غرس هذه القيمة سيؤدي إلى جعل الأطفال قادرين على مواجهة القضايا الحياتية وإيجاد الحلول لها. وهذا ما توصلت إليه دراسة الخولدة والشوحة (٢٠٠٥) في التأكيد على إكساب المنظومة القيمية للأفراد.

– وجود اهتمام متميز من قبل مؤلفي الكتب المدرسية بتضمين قيمة الاهتمام بغرس الأشجار، وهذا ينطلق من أهمية غرس القيم البيئية عند الأطفال؛ وذلك لما لمرحلة الطفولة من أهمية في تنمية الوعي البيئي عند الأطفال منذ سن مبكر، وهذا ما تسعى إليه التربية الحديثة. وبالرغم من أن هذه النتيجة تخالف دراسة المقدادي (١٩٩٧) التي كشفت عن قلة الاهتمام بغرس الأشجار والمحافظة عليها، بيد أنها جاءت متفقة مع دراسة البركات والكراسنة (Al-Barakat & Al-Karasnh, 2005) التي أكدت أن الكتب المدرسية في مجالي التربية اجتماعية والعلوم تسهم في تنمية الجانب البيئي في المحافظة على الثروة الطبيعية.

– التركيز على تضمين قيمة التعاون لدى الأطفال، يسهم في جعلها سلوكاً حياتياً عندهم، لاسيما وأنهم في المراحل العمرية الأولى يتصفون بالذاتية. وهذا بدوره ينمي عند الأطفال حب التفاعل الاجتماعي، وتنمية العلاقات الاجتماعية بعيدا عن الفردية والأنانية. وهذه النتيجة تبرز أهمية الكتب المدرسية في غرس قيمة التعاون، التي تعد أساساً لكثير من السلوكات الاجتماعية، خاصة وأن الدراسات السابقة أظهرت قلة الاهتمام بهذه القيمة ومثال ذلك دراسة السويدي (١٩٩٢) ودراسة نعامنة (١٩٩٧).

وبالرغم من أن جميع القيم التربوية الواردة أعلاه هي قيم ذات أهمية في إعداد الطفل، فأن هناك أيضاً مجموعة من القيم ذات الأهمية البارزة في تنمية شخصية الطفل، ولكن تراوحت نسب توافرها ما بين ٣٪–٤,٧٧٪. وهذه القيم هي العمل اليدوي (٤,٧٧٪)، والحفاظ على البيئة (٣,٤١٪) والتعبد (٣,١٢٪)، والعقيدة (٣,١٢٪)، وحب الرسول صلى الله عليه وسلم والاقتداء به (٣٪). وفي ضوء ذلك يمكن القول إن:

– غرس مهارات العمل اليدوي منذ الطفولة يعالج قضية البطالة، والتي تعد من أهم القضايا

التي يواجهها المجتمع الأردني. وهذا بالتالي له تأثيره الفعال على تنمية إدراك الطفل بأن العمل وسيلة شريفة يكتسب الفرد من خلالها النفع والفائدة بدلا من البقاء عاطلاً عن العمل معتمدا على الصدقات. ولعل الاهتمام بهذه القضية من جانب مؤلفي الكتب المدرسية يحقق أحد أهداف الإصلاح التربوي الأردني الذي أعطى اهتماما كبيرا لجانب تنمية مهارات العمل اليدوي لدى الأفراد واحترامها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨). وهذه النتيجة مخالفة لدراسة المقدادي (١٩٩٧) التي أظهرت قلة توافر لقيمة العمل اليدوي. وكذلك دراسة الخوالدة والشوحة (٢٠٠٥) وهارون والخوالدة (٢٠٠٥) اللتان لم تشيرا إلى أيّ وجود لهذه القيمة في أناشيد رياض الأطفال.

– تضمين قيمة الحفاظ على البيئة يبرز الدور الكبير الذي يمكن أن يقوم به الطفل في بيئته، فالحفاظ على البيئة يعد واحداً من أهم الأسباب في تدريس موضوعات التربية البيئية في المناهج المدرسية (DeBettencourt, 2001). ولعل هذا الاهتمام بتضمين هذه القيمة في كتب الأطفال يتفق مع الاهتمام المتزايد بموضوع البيئة والحفاظ عليها من التلوث. وهذه النتيجة منسجمة مع كل من البركات والكراسنة (Al-Barakat & Al-Karasnh, 2005)، وأبو هولا والبلوي (٢٠٠٣) الذين لمسوا اهتماماً في كتب العلوم إزاء تنمية القيم البيئية.

– الاهتمام – ولو أنه قليل – بقيم التعبد والعقيدة والاقتداء بالرسول عليه السلام، يشير إلى أهمية غرس الوازع الديني لدى الأطفال الصغار. فالاهتمام بهذه القيم يمكن أن يرجع إلى طبيعة المجتمع الأردني المتمسك بدينه الإسلامي. والمتأمل في الجدول (١) يلحظ أن التركيز المكثف لهذه القيم جاء من جانب كتب التربية الإسلامية. فقيمة التعبد تكررت (٤١) مرة، والعقيدة تكررت (٣٧) مرة، وحب الرسول عليه الصلاة والسلام والإقتداء به تكررت (٣٦) مرة، وهذا التكرار جاء من جانب كتب التربية الإسلامية، في حين جاءت درجات الاهتمام قليلة من جانب بقية الكتب المدرسية، سيما وأن موضوعات القراءة والنشيد في اللغة العربية، وموضوعات التربية الاجتماعية من الواجب أن تنمي الاهتمام بهذه القيم. ولعل هذه النتيجة تعود إلى وجود تصور لدى مؤلفي الكتب المدرسية عدا مؤلفي كتب التربية الإسلامية، بأن تنمية المجال الديني يقتصر على كتب التربية الإسلامية، وهو تصور خاطئ كونه يخالف منحى التكامل الأفقي في عرض محتوى الكتب المدرسية. ووفقاً لهذه النتيجة فإن عدم توافر نسب عالية لقيم التعبد والعقيدة والاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم، مقارنة بالقيم التي حققت نسب عالية، لا يتفق مع أهمية مرحلة الطفولة في تنشئة الأطفال؛ ذلك أن السنوات الأولى من المدرسة لها دور حاسم في تربية الأبناء وتنشئتهم على العبادة وغرس الأمور العقدية فضلاً عن حب الرسول والاقتداء به. إن الاهتمام بغرس هذه القيم في الصفوف الأولى يمكن أن يؤدي بالفرد إلى سمو الروح وحسن الخلق من خلال تعزيز الإيمان، والتحلي بالأخلاق الحميدة، والفهم العميق فهماً صحيحاً (الخوالدة والشوحة، ٢٠٠٥). ونتائج الدراسة في هذا المجال تخالف دراسة هارون والخوالدة (٢٠٠٥) التي أظهرت وجود تركيز في أناشيد رياض الأطفال على تنمية القيم العقيدية والتعبدية.

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن تأكيد تكرار القيم السابقة، وبنسب مئوية مرتفعة، يدل على الحاجة الملحة لغرس هذه القيم في نفوس التلاميذ في مرحلة الطفولة؛ لما لذلك من تأثير فعال في إعداد الطفل وتنمية شخصيته. وعليه، فالنجاح في غرس هذه القيم يعتمد على الطريقة التي يتم بها تدريس المنظومة القيمية، وذلك حتى تصبح هذه القيم سلوكا ومنهجا يتبعه الطفل في حياته؛ الأمر الذي ينعكس على إعداد نشئ صالح قادر على بناء مجتمع نام.

وفيما يتعلق بالقيم التربوية التي نالت نسب مئوية أقل من ٣٪، يمكن أن تعرض على النحو الآتيً:

١- قيم تربوية تراوحت النسب المئوية لتوافرها في الكتب المدرسية ٢,٧٦٪ ولغاية ٢,١١٪، وهي: العطف والرحمة (٢,٧٦٪)، وتقدير التكنولوجيا (٢,٧٠٪)، والعلم (٢,٥٣٪)، والمشاركة في المناسبات المختلفة (٢,١٧٪)، وتقنيين الاستهلاك (٢,١١٪).

٢- قيم تربوية تراوحت النسب المئوية لتوافرها في الكتب المدرسية ١,٨٨٪ ولغاية ١,١٧٪ وهي: احترام وتقدير الآخرين، والصبر، والأمانة، وإفشاء السلام، والعدل والمساواة، والصدق، والحذر، وآداب الحديث، والحرية. (انظر القيم التربوية الواردة في الجدول ٢، ذوات الرتب ١٦-٢٣).

٣- قيم تربوية تراوحت النسب المئوية لتوافرها في الكتب المدرسية ٩٤،.٪ ولغاية ١١،.٪ وهي: التسامح، وحب الأسرة، وتقدير دور الصحابة، والنصيحة، والشجاعة، والاعتذار، وتقدير الوقت، وزيارة المرضى، والوفاء، والاستئذان، وبر الوالدين، وحسن الجوار، والكرم، والشورى، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، واحترام دور المرأة، والإيثار، والتواضع، والقناعة (انظر القيم التربوية الواردة في الجدول ٢، ذوات الرتب ٢٤-٣٣).

يتضح مما سبق أن جميع هذه القيم، والتي حققت نسب قليلة، تعد من القيم الأساسية والتي من اللازم تنميتها وتعزيزها لدى المتعلمين في المراحل العمرية الأولى. وفي هذا الإطار يشير القدومي (١٩٩٦) إلى أن هذه القيم هامة في المجتمع البشري؛ إذ تحقق تقدمه المادي والمعنوي؛ فهي بمثابة صمام الأمان في مجتمعنا المعاصر، وهي قادرة على ضبط علاقات الفرد بربه وبنفسه وبأسرته وبمجتمعه الذي يعيش فيه. وتنسجم هذه النتيجة مع دراستي الحايك (١٩٩٠)، التي أفادت أن قصص الأطفال في الأردن لم تتسم بالفاعلية في معالجتها للقيم التربوية، ودراسة عاشور (٢٠٠٦) التي استنتجت عدم وجود نظام معين لتوزيع القيم في كتب اللغة العربية بين الصفوف الدراسية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة في الدراسة الحالية إلى الأسباب الآتية:

- قلة الموضوعات التعليمية الواردة في الكتب المدرسية والتي تعالج هذه القيم التربوية. إن هذا الإغفال من جانب مؤلفي الكتب المدرسية ليس له أي مبرر منطقي، فالأصل أن تأتي هذه القيم في المراتب العليا في الكتب المدرسية، فالصدق والأمانة تتحكم بالكثير من السلوكات الحياتية لدى الأفراد.

- وجود تصور لدى مؤلفي الكتب المدرسية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بأن هذه القيم يمكن أن تحظى بدرجة عالية من الاهتمام في الصفوف العليا، فدراسة مقدادي

(١٩٩٧) التي أجرت تحليلاً للقيم التربوية في كتب اللغة العربية للصفوف العليا، وجدت أن هذه القيم (الصبر، احترام الآخرين، الشجاعة) حازت درجات تكرار عالية مقارنة مع القيم الأخرى. وعليه، فإن هذا التصور لدى مؤلفي الكتب المدرسية لا ينسجم والمرحلة الزمنية الأنجع لغرس القيم.

– وجود تصور لدى مؤلفي الكتب المدرسية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بان بعض القيم التي حققت نسب قليلة لا يستطيع الأطفال تمثلها وتطبيقها في الحياة العملية، ومثال ذلك تقدير الوقت، والنصيحة، والاعتذار، التواضع، الإيثار...الخ. وهذا التصور فيه شيء من عدم الموضوعية، إذ يمكن للطفل تعلم هذه القيم إذا عرضت عليه بصور صريحة من خلال المحسوسات.

وفي ضوء هذه النتيجة، لا بدَّ من إبداء الاعتبارات التربوية الآتية:

١– وجود حاجة ملحة لغرس قيم معينة بصورة متكررة لدى الأطفال، والتي بتنميتها يمكن أن تغرس لدى الأطفال سلوكات اجتماعية إيجابية، وإغفالها يؤثر سلبا على الإعداد السليم لشخصية الطفل المتكاملة. وهذه القيم التي لم تحظ بدرجات اهتمام عالية هي: الاعتذار، آداب الحديث، الاستئذان، حسن الجوار،...الخ.

٢– ضعف تحقيق التكامل في التركيز على القيم التربوية من جانب جميع الكتب المدرسية، فغالبية القيم التي حققت أقل النسب جاء التركيز عليها من جانب كتاب أو كتابين، وإغفال بقية الكتب لها. وهذا يكشف عن وجود خلل في عدم مراعاة مؤلفي الكتب المدرسية لمنحى التكامل الأفقي، والذي يعد من أهم معايير بناء محتوى المواد المنهاجية (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤).

٣– الإغفال الكامل من جانب كتب التربية الإسلامية لبعض القيم الأساسية، والتي تعد من صلب التربية الإسلامية، في حين وجدت هذه القيم بعض الاهتمام من جانب كتب اللغة العربية، أو التربية الاجتماعية، ومثال ذلك: الشجاعة، الادخار، الشورى، احترام المرأة، الإيثار، التواضع، القناعة. إن هذا الوضع للقيم التربوية في كتب التربية الإسلامية غير مقبول من جانب مؤلفي كتب التربية الإسلامية، إذ إنه يتعارض مع أهداف التربية الإسلامية، التي تهدف إلى إعداد شخصية مسلمة متزنة. فهذا الأمر لا يعفي مسؤولي وزارة التربية والتعليم من إعادة النظر في محتوى كتب التربية الإسلامية لمعالجة هذه المفاهيم بصورة أولية للأطفال.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث من الدراسة على: "ما درجة توزيع القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى على مستوى الكتب المدرسية المستخدمة في تعليم هؤلاء التلاميذ؟" وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج التكرارات، والنسب المئوية لمجموع القيم التربوية في كل الكتب المدرسية على حدة، والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول رقم (٣)

توزيع القيم التربوية على مستوى الكتب المدرسية

الكتب المدرسية	التكرارات	النسب المئوية
اللغة العربية	٤٩٧	٢٩,٢٦٪
التربية الإسلامية	٤٤٧	٢٦,٣٢٪
التربية الاجتماعية والوطنية	٤٢١	٢٤,٧٩٪
العلوم	١٦٧	٩,٨٣٪
التربية المهنية	١٦٦	٩,٧٣٪
المجموع الكلي	١٦٩٨	١٠٠٪

يلحظ من الجدول السابق أن كتب اللغة العربية احتلت المرتبة الأولى في درجة تضمين القيم التربوية، إذ بلغ مجموع تكرارات القيم فيها (٤٩٧)، وبنسبة مئوية (٢٩,٢٦٪). وجاءت كتب التربية الإسلامية في المرتبة الثانية فبلغت تكراراتها (٤٤٧)، وبنسبة مئوية مقدارها(٢٦,٣٢٪). وتلا ذلك كتب التربية الاجتماعية التي ورد بها (٤٢١ قيمة)، وبنسبة مئوية قدرها (٢٤,٧٩٪)، ثم جاءت في المرتبة الرابعة كتب العلوم التي ورد بها (١٦٧ قيمة)، وبنسبة مئوية بلغت (٩١,٨٣٪). أما كتب التربية المهنية التي جاءت في المرتبة الأخيرة لدرجة تضمين القيم التربوية فيها، فقد بلغ عدد ورود القيم بها (١٦٦ قيمة)، وبنسبة مئوية بلغت (٩,٧٪).

وهذه النتائج تكشف عن عدم وجود تخطيط لوجود تكامل في تأليف الكتب المدرسية فيما يتعلق بتنمية الجانب القيمي لدى التلاميذ. وهذا يتفق مع دراسة عاشور (٢٠٠٦) التي وجدت أن مؤلفي كتب اللغة العربية للصفوف الأولى لم ينتهجوا أسلوباً معيناً في توزيع القيم التربوية في كتب اللغة العربية من صف لآخر.

يتبين مما سبق، أن التكرارات والنسب المئوية لدرجة توزيع القيم التربوية في كتب اللغة العربية، والتربية الإسلامية والتربية الاجتماعية والوطنية جاءت مرتفعة، لاسيما وأن الفروق في درجة التوافر جاءت طفيفة. في حين جاءت القيم التربوية قليلة في كتب العلوم، والتربية المهنية. ولعل هذه النتيجة من الدراسة يمكن أن تعود لأكثر من سبب منها:

١- كثرة الموضوعات التي تعالجها هذه المواد الدراسية، فكتب اللغة العربية التي احتلت أعلى درجات توافر للقيم التربوية تعالج في درس قيم مختلفة، ولاسيما وأنها تعرض عددا كبيراً من الدروس. وفي هذا السياق يشير نعامنه (١٩٩٧) إلى أن ما تشغله دروس القراءة والنشيد من حيز كبير في الكتب المدرسية يساهم في جعلها من أكثر الكتب تضمينا للقيم التربوية.

٢- طبيعة المواد التي تعالجها هذه الكتب، إذ إنها تعالج الكثير من السلوكات الحياتية والقائمة على أساس تنمية منظومة قيمية لدى التلاميذ.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة فإن الباحثين يقدمان التوصيات الآتية:

١- تطوير كتب الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى مستلهماً القيم الواردة في هذه الدراسة، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم الأردنية تمضي في مراحل تطوير الكتب المدرسية للصفوف الأولى.

٢- التخطيط لتنظيم القيم في محتوى الكتب المدرسية للصفوف الأولى لينسجم مع المنحى التكاملي؛ الأمر الذي يستلزم تشكيل فريق متكامل لتصميم المناهج المدرسية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.

٣- إعادة النظر في اختيار محتوى موضوعات الصفوف الثلاثة الأولى، بهدف تضمين القيم التربوية التي وردت في الكتب بصورة قليلة.

٤- إعادة النظر في كتب التربية الإسلامية نظرا لوجود الكثير من القيم التي ينبغي أن تركز عليها هذه الكتب، لاسيما وأنه من الأجدر لكتب التربية الإسلامية أن تركز على هذه القيم، علما أن الكتب الأخرى ركزت عليها.

٥- إجراء الدراسات التربوية حول ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تدريس الجانب القيمي، ودرجة اكتساب تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى للمنظومة القيمية الواردة في الكتب المدرسية.

المراجع

أبو هولا، مفضي والبلوي، خالد (٢٠٠٣). المفاهيم البيئية في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩**(٤ ب)، ٢٢٢٧-٢٢٦٣.

الجمل، علي (١٩٩٦). **القيم ومناهج التاريخ الإسلامي: دراسة تربوية**. القاهرة: عالم الكتب.

الحايك، آمنه (١٩٩٠). **القيم في قصص الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

الحلو، محمد وفائي (١٩٩٩). **دور الروضة في إكساب الأطفال القيم التربوية**. ورقة بحث قدمت إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، جامعة اليرموك، ٢٧-١٩٩٩/٧/٢٩.

الخميسي، أحمد (١٩٩٦). غرس القيم وإكسابها. **بناة الأجيال**، (١٩)، ٣٦-٤١.

الخوالدة، محمد والرباعي، زهير (٢٠٠٤). القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية العليا من مناهج التربية الفنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. **دراسات، العلوم التربوية، ٣١**(١)، ١٥٨-١٨٤.

الخوالدة، محمد والشوحه، احمد (٢٠٠٥). القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للمرحلة الأساسية في الأردن. **دراسات، العلوم التربوية، ٣٣**(١)، ١٥٨-١٨٤.

الخوالده، محمد (٢٠٠٣). **مقدمة في التربية**. عمان: دار المسيرة.

الدويري، ميسون (١٩٩٧). **واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى في المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

زاهر،ضياء (١٩٨٤). **القيم في العملية التربوية**. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله (٢٠٠٤). **المنهج المدرسي المعاصر**. عمّان: دار الفكر.

السويدي، وضحى (١٩٩٢). القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة قطر. **التربية**، قطر، **١٠١**، ١٠٨-١١٩.

السيد، كوثر(٢٠٠٣). اثر المنهج الخفي للتربية الرياضية المدرسية على السلوك الجيد لتلميذات المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (**٤٤**)، ١-٢٧

عطوة، محمد (١٩٩٥). القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب: دراسة تحليلية. **رسالة الخليج العربي**، **٥٤**، ٦٥-٩٧.

عاشور، راتب (٢٠٠٦). منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن. **دراسات، العلوم التربوية، ٣٤**(١)، ٢٢١-٢٤١.

العين، خيره (٢٠٠٢). ثقافة الطفل بين القيم التراثية والمبادئ الحديثة. **التربية**، قطر، **٣١**(١٤١)، ٢٣٢-٢٤٣.

القدومي، مروان (١٩٩٦). أزمة القيم في العالم العربي. **التربية**، قطر، **٢٥** (١١٦)، ٢٠٣-٢١٧.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (٢٠٠٠). **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المري، مباركه (١٩٩٦). دراسة تقويمية لمدى توافر مفاهيم التربية البيئية بمناهج العلوم العلوم الموحدة في المرحلة الاعدادية بدول الخليج العربية. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، (١٣)، ٢٢٧-٢٦٠.

مقدادي، محمد (١٩٩٧). دراسة تحليلية للقيم التربوية في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بين الملحوظ والمتوقع. **دراسات، العلوم التربوية، ٢٤**(١)، ٥٩-٧٠.

نعامنة، صالح (١٩٩٧). **مدى توافر القيم التربوية في كتب اللغة العربية في صفوف الحلقة الدراسية الثانية من المرحلة الأساسية ومدى أهميتها من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. إربد: جامعة اليرموك.

هارون، رمزي والخوالدة، ناصر (٢٠٠٥). تحليل القيم المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١**(٤)، ٢٦٥-٢٧٧.

وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨). المؤتمر الأول للتطوير التربوي. **رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، ٢٩**، عدد خاص (بديل العددين الثالث والرابع)، ٥٦-٧٧.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٤). **قانون وزارة التربية والتعليم رقم ٣ سنة ١٩٩٤**. عمان: وزارة التربية.

ويح، محمد، بركات، محمد وحافظ، هاني (٢٠٠٤). **ثقافة الطفل**. عمّان: دار الفكر.

Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: Teachers' perspective. **Journal of Early Childhood Research, 3**(2), 169-191.

Daniels, G. (1996). The forest-related content of children's textbooks: 1950 – 1991. **Sociological Inquiry, 66**(1), 84 – 99.

DeBettencourt, K. (2001) 'The environment is a popular topic in K-12 classrooms, survey shows'. Available at: **www.enviroliteracy.org** [accessed June 10 2002].

Department of Education of South Africa (DESA) (2000). **Values, education, and democracy.** South Africa, Conxtion Development Communications.

Evans, J. & Brueckner, M. (1990) **Elementary social studies teaching for today and tomorrow.** Allyn and Bacon,Boston, MA.

James, W. (2000) Report of the working group on values in education. **Available at: http://education.pwv.gov.za/content/document/,** [accessed June 7 2005].

Smith, J (1979). **Creative teaching of social studies in the elementary school.** London: Allyn and Bacon.

Sulzer-Azaroff, B. & Mayer, G. (1996). **Applying behavior-analysis procedures with children and Youth.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Wilson, R. (1996). Starting early: Environmental education during the early childhood years. **Eric, ED 402147.**

235
المجلد 8 العدد 4 ديسمبر 2007

السلوك القيادي وعلاقته بمستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الأردن

د. جعفر فارس العرجان
كلية التربية البدنية والرياضة
المملكة العربية السعودية

السلوك القيادي وعلاقته بمستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الأردن

د. جعفر فارس العرجان
كلية التربية البدنية والرياضة
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف السلوك القيادي المميز، ومستوى التفكير الابتكاري، وتعرف العلاقة بينهما، وذلك لدى مدرسي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الأردن، وتبعا لمتغيرات، الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس، تكونت عينة الدراسة من (٧٧) معلماً ومعلمة، استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات والنسبة المئوية الكلية وتحليل التباين المتعدد.

أشارت النتائج إلى أن أسلوب التعزيز الاجتماعي هو الأكثر استخداماً وتميزاً من قبل أفراد عينة الدراسة، فيما جاء الأسلوب الديكتاتوري في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق إحصائية دالة على بعد أسلوب التعزيز الاجتماعي، تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، والى وجود فروق إحصائية دالة على مقياس على القدرة التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حاملي درجة الماجستير، والى عدم وجود فروق إحصائية دالة على باقي الأبعاد تبعاً للمتغيرات المستقلة، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية ما بين بعض أبعاد السلوك القيادي، وإلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية ما بين الأسلوب الديكتاتوري والقدرة على التفكير الابتكاري وذلك لجميع أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة.

أوصى الباحث بضرورة خلق البيئة المحفزة للإبداع والابتكار في مدارس وزارة التربية والتعليم عن طريق توفير أعلى مستوى من الإمكانات وتخصيص قدر كبيرا من الحوافز المادية والمعنوية للمدرسين المتميزين والمبدعين.

الكلمات المفتاحية: السلوك القيادي، مستوى التفكير الابتكاري، معلمي التربية الرياضية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٤/٥/٢٠٠٦م * تاريخ قبوله للنشر: ١٩/٣/٢٠٠٧م

Leading Behavior and Relation with the Level of Creative Thinking of Physical Education Teachers in the Private Teaching Directorate in Jordan

Dr. Jafar F. AL-Arjan
College of Physical Education & Sport
Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to recognize the distinguished leading behavior, level of creative thinking and relation between both among physical education teachers in the private teaching directorate in Jordan according to variables, gender, directorate and experience in teaching. The study sample consisted of (77) teachers. The researcher used the arithmetic mean, std.D, frequencies & percent, and multi variance (MANOVA).

The results revealed that social consolidation method was the most use and distinguished among individuals of the study sample, while the dictatoric method was the least use. Statistical differences were found in social consolidation dimension for males. Statistical differences in the ability of creative thinking were found according to the scientific qualification for those who hold master degree. No statistical differences related to the rest of the dimensions were found most. A significant positive relation among all dimensions of the leading behavior were found relation between the dictatoric method and ability of creative thinking for all the sample individuals was found.

The researcher recommended creating incentive environment to encourage creation and innovation in the Ministry of Education schools by providing the highest levels of facilities, sport and research utilities, big amount of financial and moral incentives.

Key words: Leading Behavior, creative thinking, physical education teachers.

السلوك القيادي وعلاقته بمستوى التفكير ألابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الأردن

د. جعفر فارس العرجان
كلية التربية البدنية والرياضة
المملكة العربية السعودية

مقدمة الدراسة

أولت المجتمعات الحديثة موضوع القيادة في مختلف ميادين الحياة أهمية متزايدة وذلك لارتباطها المباشر بالخصائص العامة للجماعة، ولكونها من أهم الظواهر التي تقوم عليها عملية التفاعل الاجتماعي وتماسك الجماعة (الكردي، ١٩٩٣)، فالقيادة ظاهرة إنسانية، عالمية، فمن خلال الاطلاع على التقارير الأنثروبولوجية حول الإنسان البدائي في مناطق متعددة يمكن أن نستنتج وجود القيادة ضمن كل هذه المجموعات تبعا لاختلاف خصائصها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (معايعه، ١٩٩٣).

وقد حظيت القيادة بعدة دراسات في مختلف المجالات، فقد تناولها الباحثون والدارسون في المجال الرياضي بعدة دراسات منها: ما تركز حول المشرفين في الجامعات والمعاهد (خريسات، ١٩٩٥)، والمدربين، (الكردي،١٩٩٣، ابده، ١٩٩٣، ملحم، ١٩٩٥، معايعه،١٩٩٣)، ومنها ما كان موجها لمعرفة السلوك القيادي لدى المعلمين (عوده،١٩٩٥، حمادي، ٢٠٠٣)، فيما بحثت بعض الدراسات الأخرى في مجال القيادة حول السلوك القيادي لدى التلاميذ باختلاف مستوياتهم وأعمارهم ومنها (الأحمد،١٩٩٨، الروسان،٢٠٠١) ومنها ما تركز حول المعلمين (النشاش،١٩٩٥). ومن خلال ما سبق من عرض المجالات التي بحثت فيها القيادة بأنواعها الرياضية والتربوية والإشرافية نجد الأهمية الكبرى لهذا المجال البحثي، وأن اختلاف الأفراد فيما بينهم ربما يعود إلى أسباب تتعلق بنوعية الخصائص التي يرثها الفرد وتميزه عن غيره. وربما يعود إلى أسباب تتعلق باكتسابه خبرات معينة سواء في نطاق الأسرة أو المجتمع أو المدرسة أو بطريقته الخاصة، أو عن طريق عمليات ومراحل الإعداد التي يكتسبها خلال الدراسة الجامعية، وبناء على ذلك يمكن القول إن الفرد يكتسب مجموعة من العادات والاتجاهات وأساليب الفهم والإدراك تميزه دون غيره عن الآخرين.

ولا شك أن الابتكار سواء كان في العلم أو الفن أو الشعر أو الرياضة أو أي مجال آخر مثل واضح للتفرد والتميز. وللابتكار دور كبير في عالمنا المعاصر فإليه يعود إليه الفضل في الكثير من الحلول الجديدة والنافعة للمشكلات التي يعاني منها الفرد والمجتمع. ومن المعروف أن الحضارة الإنسانية بشكلها الراقي وما وصات إليه من مستوى، وما حققته من انتصارات واكتشافات وأنظمة اجتماعية واقتصادية وسياسية راقية وآداب رفيعة وتقدم في الإنجاز

البشري في مجال الرياضة التنافسية، هي وليدة عملية الإبداع والابتكار (التميمي، ٢٠٠١).

وبفضل الإبداع والابتكار تمكن الإنسان من تطويع الطبيعة لصالحه وحل مشكلاته، إلا أنه وعلى الرغم مما بلغه الإنسان من تقدم، فإنه دائم التساؤل عما إذا كان سيبلغ النجاح في نهاية المطاف، لذلك فإن الكثير من المؤسسات الناجحة تبقى تنظر إلى المستقبل بنوع من القلق وتهيئ نفسها لمواجهة المصاعب التي يحتمل أن تقف في طريق نموها وتقدمها، وهذا ما يميز التفكير الابتكاري (Creative Thinking) بوصفها تفكيرا مبادرا يسبق الحدث قبل وقوعه، ولما كان الهدف الأسمى للعملية التربوية الوصول بالطالب إلى حالة من التكامل البدني والعقلي والاجتماعي والنفسي، لذلك ينبغي الحرص على بناء وإعداد المعلم الذي سوف يتعامل مع هذا الجيل، مما يتطلب وجود المعلم القادر على استيعاب تلك التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية ومحاولة نقلها واستخدامها في تطوير أساليبه التعليمية والتربوية والقيادية بما يجعله أكثر قدرة على الإبداع والابتكار.

وذلك الأمر يصب في النقلة التربوية والتي سوف تستحدث في أدوار المعلم دون النظر إلى تخصصه في ضوء عصر الاقتصاد المعرفي، فالمعلم المطلوب في ظل هذا العصر هو المعلم المبدع والمبتكر القادر على استخدام أحدث الأساليب العلمية والوسائل التقنية في تعليم الطلاب، وهذه الأدوار الجديدة سوف تفرض على المعلم توافر مجموعة من القدرات والمهارات الأكاديمية العالية، وخصائص وجدانية راقية، وامتلاكه للعديد من مهارات التحدي والإبداع والتميز، إضافة إلى مهارات قيادة الصف والعدالة في الممارسات، ومن هنا تحتاج العملية التعليمية التربوية إلى إعداد معلمين مؤهلين على مستوى عالي من التعليم والتدريب والقدرة على التواصل والتفكير الإبداعي.

ولقد ثبت من خلال بعض الدراسات أن معلم التربية الرياضية هو أكثر المعلمين قربا وتعاملا مع الطلاب داخل وخارج المدرسة، وأكثرهم تأثيرا في سلوكيات الطلاب تبعا لطبيعة عمله وعلاقته المباشرة بطلابه وذلك سواء داخل حجرة الصف أو في الملعب أو من خلال الرحلات والمخيمات الكشفية، وبالتالي فإن علاقة معلم التربية الرياضية بالطلبة هي بمثابة علاقة قائد ومرؤوسين يقوم فيها معلم التربية الرياضية – بحكم تلك العلاقة – بعمليات التأثير والتوجيه في سلوكيات الطلبة، (أبو حرب، ٢٠٠٣).

هذا إضافة إلى التحديات الكبرى التي طرأت على عمل معلم التربية الرياضية تجاه طلبته متمثلة في مواجهة التأثيرات السلبية للوسائل التكنولوجية الحديثة على مستوى حركة الطالب اليومية مما أدى إلى انتشار ما يعرف بأمراض قلة الحركة (Hypokinetic Disease) (الهزاع، ٢٠٠٣، العرجان والكيلاني،٢٠٠٦) وهذا ما حمَّل معلم التربية الرياضية مزيدا من العبء والجهد المتمثل في ضرورة مواكبة التطورات العلمية، وإيجاد وسائل للإبداع والابتكار في مجال تخصصه، والاطلاع على كل ما هو جديد في هذا المجال، حيث يتمثل لب التفكير الإبداعي الإنساني في إنتاج طرق تدريسية أو وسائل معينة في التعليم جديدة في الصياغة والطرح، وبالتالي يمكن تعريف القدرات الإبداعية بأنها القدرات التي من شأنها

أن تساعد الأفراد على إظهار أنواع من الإنتاج الإبداعي، الذي يتسم بالطرافة والمرونة والمهارة في المجالات العلمية والأدبية والفنية والرياضية.

وقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، فقد قام الجزازي (١٩٨٧) بدراسة هدفت تعرف الأسلوب القيادي لمدربي بعض الألعاب الجماعية في الأردن، وأظهرت النتائج وجود فروق معنوية دالة إحصائيا بين مدربي فرق المستويات العالية وبين مدربي فرق المستويات المنخفضة ولصالح مدربي فرق المستويات العليا، وكذلك وجود فروق إحصائية دالة بين مدربي كرة اليد ومدربي كرة القدم والسلة ولصالح مدربي كرة اليد في مقياس السلوك القيادي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين مدربي كرة السلة وكرة القدم وبين مدربي الكرة الطائرة ومدربي كرة اليد في السلوك القيادي، وعدم وجود فروق معنوية بين مدربي فرق المستويات العليا وبين مدربي فرق المستويات المنخفضة لكل من كرة القدم وكرة السلة في السلوك القيادي. فيما وجد جوردن (Gordon, 1986) أن الأسلوب القيادي لمدربي كرة القدم للفرق المتقدمة في الجامعات الكندية يمتاز بأسلوب التدريب، والتعليمات والدكتاتوري والدعم الاجتماعي والتعزيز الإيجابي.

فيما توصل الشافعي (١٩٩٢) في موضوع القيادة الإدارية اللازمة في عملية التدريب الرياضي لمنافسات الفرق الجماعية إلى أن القيادة الإدارية هي إحدى الوظائف الإدارية البارزة للمديرين كما أن بدونها لا تستطيع إدارة النادي أو المؤسسة الرياضية تصور المستقبل، ومن ثم التخطيط لتقدمها في تحقيق إنجازات رياضية مختلفة للفرق الجماعية، كذلك توصل إلى ضرورة الاهتمام بالصفات الشخصية والظروف المحيطة ودرجة التفاعل بين الفرد والظروف في إعداد القائد الإداري، وبهدف تعرف الأسلوب القيادي السائد بين المدربين في الأردن وتبعا لمتغير نوع اللعبة، قامت أبده (١٩٩٣) بدراسة أشارت نتائجها إلى أن استيعاب المدربين لأسلوبهم القيادي يركز على أسلوب التدريب والتعليمات، بينما يعد الأسلوب الديمقراطي أقل الأساليب استعمالا، كم أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين مدربي كرة القدم ومدربي الكرة الطائرة في الأساليب القيادية الخمسة على المقياس، فيما أوصت الدراسة بضرورة استخدام النمط القيادي المتميز بالتركيز على التدريب وإعطاء التعليمات مصحوبة بتعزيز إيجابي ودعم اجتماعي للاعبين، وتوصل معايعه (١٩٩٣) إلى وجود أبعاد أنماط للسلوك للقيادي للمدربين الأردنيين، والى أن اهتمام مدربي فرق الألعاب الفردية في بعد الاعتبارية والمبادأة في وضع إطار للعمل أكثر من مدربي الألعاب الجماعية، والى أن المدربين الأكثر خبرة يركزون وبدرجة كبيرة على توجيه اللاعبين وتحديد طرق الإنجاز لهم والاتصال معهم وتقويم أدائهم في اللعب أكثر من المدربين الأقل خبرة.

وبهدف تعرف السلوك القيادي لدى مدربي كرة الطاولة في الأندية الأردنية وعلاقته بالإنجاز والتفوق الرياضي لفرقهم توصل الكردي (١٩٩٣) إلى وجود فروق إحصائية دالة في السلوك القيادي لبعدي الأداء والعلاقات الإنسانية وفقا لمفهوم المدربين ووصفهم لسلوكهم، ووفقا لمفهوم اللاعبين ووصفهم لسلوك مدربيهم ولصالح بعد العلاقات

الإنسانية، إضافة إلى وجود فروق إحصائية دالة بين اللاعبين أنفسهم في مفهوم السلوك القيادي، ووصفه لمدربيهم على بعد الأداء لصالح لاعبي أندية الدرجة الأولى وعلى بعد العلاقات الإنسانية لصالح لاعبي أندية الدرجة الثانية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين آراء المدربين واللاعبين في السلوك القيادي في كلا البعدين، إضافة إلى وجود ارتباط إيجابي بين السلوك القيادي والفوز والإنجاز الرياضي، فيما أوصى الباحث بتدعيم بعدي الأداء والعلاقات الإنسانية في السلوك القيادي، وضرورة توثيق العلاقات الإنسانية والصداقة مع اللاعبين وما بين اللاعبين أنفسهم.

ومن الدراسات بحثت في العلاقة ما بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمو التربية الرياضية، وكل من الدافع للانجاز والرضا الوظيفي لديهم، توصلت الوادي (٢٠٠٥) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين السلوك القيادي للرؤساء وكل من الدافع للانجاز والرضا الوظيفي لديهم، وإلى عدم تأثر المتغيرات المقاسة تبعا لمتغير الجنس، فيما أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتشجيع العاملين على الابتكار والتطوير؛ مما يؤدي إلى زيادة الدافعية للإنجاز. ومن الدراسات التي بحثت في العلاقة بين السلوك القيادي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينات من طلبة تخصص التربية الرياضية ما قام به الروسان (٢٠٠١)، والتي اثبت فيها وجود علاقة إيجابية بين مستوى السلوك القيادي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري، فيما أوصيا بضرورة إجراء دراسات مستقبلية لمعرفة تلك العلاقة لدى معلمي التربية الرياضية مع الأخذ بعين الاعتبار مستوىً الخبرة والدّرجة الجامعية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من حاجة معظم المعلمين إلى التفكير الإبداعي، لمواجهة مشكلات العمليات التعليمية والتربوية المعقدة، ثمة مشكلة عامة تتمثل في ضعف الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الإبداعي الروسان (٢٠٠١) والتي غالبا ما يكون مردها إلى النقص الهائل في المقومات البيئية التربوية المساعدة والدافعة لعمليات الإبداع والابتكار، ومن هنا لمست وزارة التربية والتعليم في الأردن ذلك الأمر بإعادة النظر في هيكلية المناهج المتمثلة في إعادة توجيه أهداف واستراتيجيات السياسة التربوية من خلال تطوير القيادة والإدارة التربوية المتميزة بالإبداع والتجدد والتطور، والى إحداث تغيير في البرامج والتطبيقات التربوية لتحقيق مخرجات تواكب عصر الاقتصاد المعرفي، حيث إن العناية والاهتمام بإعداد المعلم الكفء لا تقتصر فقط على تأهيله علمياً في تخصصه، وتعريفه بالأصول التربوية وأساليب التدريس، وطبيعة التعليم وأهدافه، وخصائص المتعلم ومشكلاته، بل أيضا في تنمية قدراته على التفكير والتخيل والتصور والتركيب والتحليل، والنقد والمقارنة والتطبيق والاستيعاب واستخلاص النتائج وتكوين الآراء الخاصة والقدرة على التأمل. وبرغم جسامة المسئولية الخاصة التي تقع على عاتق المعلم فيما يتعلق بتحقيق تنمية وتكامل شخصية المتعلم بأبعادها العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية، وعلى ضوء ذلك، ومع إيماننا بأن تفكير المعلم

ينعكس على أدائه داخل الفصل سواء مع تلاميذه أو مادته أو كل من يتفاعل معه مما يؤدي إلى انعكاسها على الطلاب والطالبات مما يفرض علينا بوصفنا قائمين على عملية إعداد المعلمين إجراء العديد من الدراسات من أجل فهم أساليب التفكير لدى معلمي المستقبل، لذلك جاءت هذه الدراسة محاولة لتعرف العلاقة بين أنواع السلوك القيادي الممارس من قبل معلمي التربية الرياضية وما بين مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لديهم.

أهدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

١- السلوك القيادي المميز، ومستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص وتبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

٢- الفروق في أبعاد السلوك القيادي، ومستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية وتبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

٣- العلاقة ما بين أبعاد السلوك القيادي ومستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص وتبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

تساؤلات الدراسة

١- ما هو السلوك القيادي المميز، ومستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية وتبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

٢- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد السلوك القيادي، ومستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية وتبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

٣- ما هي طبيعة العلاقة ما بين أبعاد السلوك القيادي ومستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية وتبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال معرفة السلوك القيادي المستخدم وطبيعة ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص بالأردن، لما لذلك من أهمية في وضع آليات وخطط ممنهجة من خلال دورات الصقل والتدريب المستمر أثناء الخدمة، تساهم في رفع مستوى التفكير الابتكاري لديهم، بما ينعكس إيجابيا على الأساليب التدريسية المستخدمة من قبلهم، خاصة إننا في الأردن أمام نقلة نوعية في عمليات التعليم، تقودها وزارة التربية والتعليم وصولاً إلى تطبيق مبادئ وأسس الاقتصاد المعرفي في التعليم، وما يتطلب ذلك من إيجاد معلم على مستوى عالٍ من الإبداع والابتكار، واستخدام الأساليب القيادية المتناسبة مع خصائص ومميزات الطلبة.

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

١- معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في المملكة الأردنية الهاشمية في محافظة العاصمة عمان، خلال العام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

٢- بحث وتحري العلاقة بين أبعاد السلوك القيادي ومستوى التفكير الابتكاري لدى أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

التفكير الابتكاري: عملية ردة فعل لوجود مثير في موقف أدى إلى استجابة فعلية أو نفس حركية تلقائية، أو تكيفيه، بحيث تشمل إنتاج فكرة، أو حل لمشكلة محددة، أو نشاط سلوكي يتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة، وذلك من خلال سد الثغرات وإدراك وتجميع العناصر والمحاور المختلفة القريبة أو البعيدة للموقف أو المشكلة المراد حلها، في توليفة وتركيبة جديدة يصل الفرد من خلالها إلى التحقيق واختبار تخميناته وفروضه، ومن ثم الوصول إلى النتيجة الحتمية لمقابلة مواجهة المثير (العلي، ٢٠٠٠).

السلوك القيادي: هو السلوك الذي يسلكه القائد في أي موقف أثناء تحقيق هدف الجماعة ويحتذي به الأتباع في سلوكياتهم (العمري، ١٩٩٥).

مديرية التعليم الخاص: إحدى مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية والتي تكون مسؤولياتها في رعاية وتنظيم سير العملية التعليمية والتربوية لقطاع المدارس الأهلية (الخاصة) في المملكة (تعريف إجرائي).

منهجية الدراسة واجراءآتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن تبعا لأهداف الدراسة وتساؤلاتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان وذلك للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) والبالغ عددهم (١٥٠) معلم ومعلمة منهم (٨٠) معلما و(٧٠) معلمة. سجلات مديرية التعليم الخاص في الأردن (٢٠٠٥). تكونت عينة الدراسة من (٧٧) معلما ومعلمة يشكلون ما نسبته (٥١,٣٣٪) من مجتمع الدراسة، وبواقع (٦٠) معلما، يشكلون ما نسبته (٤٠٪) من مجتمع الدراسة الكلي، وما نسبته (٧٥٪) من مجتمع الدراسة للمعلمين الذكور، و(١٧) معلمة يشكلن ما نسبته (١١,٣٣٪) من مجتمع الدراسة الكلي، وما نسبته (١٥,٧١٪) من مجتمع الدراسة للمعلمات الإناث. والجدول رقم (١) يوضح توصيف العينة.

الجدول رقم (١)
توصيف أفراد عينة الدراسة

العينة	العمـر		الخبـرة في التـدريس								الدرجـة العلميـة			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١–٥		٦–١٠		اكبر من ١١		بكالوريوس		ماجستير	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
المعلمين	٣٠,٨	٥,١٦	٧,٢	٤,٤١	٢٦	٣٣,٨	٢٢	٢٨,٦	١٢	١٥,٦	٣١	٤٠,٣	٢٩	٣٧,٧
المعلمات	٢٨,٣٥	٣,٤٦	٥,٢٣	٢,٧٧	١١	١٤,٣	٤	٥,٢	٢	٢,٦	١٥	١٩,٥	٢	٢,٦
الكلي	٣٠,٢٥	٤,٩٢	٦,٧٦	٤,١٧	٣٧	٤٨,١	٢٦	٣٣,٨	١٤	١٨,٢	٤٦	٥٩,٧	٣١	٤٠,٣

أدوات الدراسة

أولا: مقياس القيادة في الرياضة

استخدم الباحث مقياس القيادة في الرياضة (The Leadership Scale For Sport) الذي طوره كل من صالح وكاليدوري (Salleh & Chelladurai, 1980) وهذا المقياس صمم بداية لتحليل سلوك المدرب على خمسة أبعاد أساسية وهي:

البعد الأول: أسلوب التدريب– التعليمات: يتكون من (١٤) فقرة من الفقرة رقم (١–١٤) وفي هذا البعد يكون سلوك المعلم موجها نحو تطوير أداء التلاميذ، بتركيز الاهتمامات على مطالب التعليم والتدريس والتعليمات الخاصة بوضع هيكل للتنسيق بين نشاطاتهم.

البعد الثاني: الأسلوب الديمقراطي: يتكون من (٨) فقرات من الفقرة رقم (١٥–٢٢) وفي هذا البعد يكون سلوك المعلم بتفضيل مشاركة أكبر عدد من التلاميذ في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بأهداف المجموعة، وأساليب العمل والنشاط.

البعد الثالث: الأسلوب الديكتاتوري: يتكون من (٥) فقرات من الفقرة رقم (٢٣–٢٧)، سلوك المعلم في هذا البعد يتميز بالاستقلالية التامة في عملية اتخاذ القرار والتركيز على السلطة الشخصية.

البعد الرابع: أسلوب الدعم الاجتماعي: يتكون من (٧) فقرات من الفقرة رقم (٢٨–٣٤)، سلوك المعلم في هذا البعد يتميز بالاهتمام بمصالح التلاميذ وفي محاولة لتامين ظروف جيدة وتنمية العلاقات الشخصية بين التلاميذ.

البعد الخامس: أسلوب التعزيز الاجتماعي: يتكون من (٥) فقرات من الفقرة رقم (٣٥–٣٩)، سلوك المعلم في هذا البعد يعزز التلميذ بطريقة إيجابية من خلال تقدير ومكافأة الجهد معنويا.

تصحيح الاختبار: استخدم ميزان ليكارت الخماسي مكون من (٥) نقاط هي: (دائما) وتعطى (٥) نقاط، (معظم الأحيان) وتعطى (٤) نقاط، (بعض الأحيان) وتعطى (٣) نقاط، (نادرا) وتعطى (٢) نقطة، (مطلقا) وتعطى (١) نقطة.

ثانيا: القدرة على التفكير الابتكاري

استخدم الباحث اختبار خير الله (١٩٨٨) للشخصية المبتكرة والذي يتضمن (٣٧)

عبارة، بأسلوب الميزان الخماسي كالتالي: (توجد دائما) وتعطى (٥) نقاط، (توجد غالبا) وتعطى (٤) نقاط، (توجد أحيانا) وتعطى (٣) نقاط، (توجد نادرا) وتعطى (٢) نقطة، (لا توجد) وتعطى (١) نقطة، وقد تم الاعتماد على المستويات التالية من أجل تحديد مستوى القدرة على التفكير الابتكاري (الروسان ، ٢٠٠١) وهي: (عالي جدا) (١٥٠-١٨٥)، (عالي) (١١٢- ١٤٩,٩٩)، (متوسط) (٧٥-١١١,٩٩)، (منخفض) (٣٨-٧٤,٩٩)، (منخفض جدا) (أقل من ٣٧,٩٩) درجة، وقد تم تقنين هذا الاختبار على البيئة الأردنية حيث كان معامل الثبات للمقياس ككل (٩٠٪) (الروسان ، ٢٠٠١).

صدق الأداة

على الرغم من استخدام أدوات الدراسة في العديد من الدراسات ومنها الروسان (٢٠٠١)، وأبده (١٩٩٣)، والتي اثبت فيها صدق تلك الأدوات وصلاحيتها العلمية للتطبيق على أفراد من الطلاب أو المدربين، ورغبة من الباحث في التأكد من مدى صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة من معلمي التربية الرياضية قام بمراجعة عدد من المحكمين والخبراء من مختصي التربية الرياضية من حملة درجة الدكتوراه، وذلك من أجل التوصل إلى أفضل الآراء حول أدوات الدراسة وإجراء أي تعديلات على محتوى ومضمون الفقرات لكي تناسب مجتمع الدراسة، حيث تم الأخذ بآرائهم بالإضافة أو الحذف أو التعديل لاعتماد أدوات الدراسة، إضافة إلى قيام الباحث بحساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للمقياسين، وذلك على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بعدد (١٥) معلما ومعلمة، تم استبعادهم من عينة الدراسة بحيث كانت كانت درجة ارتباط معامل ارتباط بيرسون ما بين درجة المجال والمجموع الكلي ذات دلالة احصائية عند مستوى (α < ٠,٠٥) للمقياسين. ويشير الجدول رقم (٢) إلى معامل الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية لمقياس القيادة في الرياضة.

الجدول رقم (٢)

معامل الارتباط بين مجالات المقياس والمجموع الكلي للمقياس وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي للمجال ككل

الرقم	مجالات المقياس	قيم معاملات الارتباط					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
١	التدريب – التعليمات		٠,٦٥×	٠,٦٨×	٠,٨٥×	٠,٦٩×	٠,٧٩×
٢	الديمقراطي			٠,٦٩×	٠,٦٦×	٠,٦٣×	٠,٨٢×
٣	الديكتاتوري				٠,٧٢×	٠,٦٤×	٠,٨٣×
٤	الدعم الاجتماعي					٠,٦٨×	٠,٨٦×
٥	التعزيز الاجتماعي						٠,٨٦×
٦	المجموع الكلي للمقياس						

× دال إحصائيا عند مستوى (α≥ ٠,٠٥) ، قيمة (ر) الجدولية = (٠,٤٤١) ، بدرجة حرية = ١٣

حيث يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة المجال والمجموع الكلي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ ٠,٠٥) مما يدل على صدق المجال ككل.

ثبات الأداة

لأجل حساب ثبات مقياس القيادة في الرياضة، ومقياس التفكير الابتكاري استخدم الباحث طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (Test-Retest) بفاصل زمني وقدره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة حسب معادلة (كرونباخ الفا) بحيث بلغ معامل الثبات لمقياس القيادة في الرياضة (٠,٩٢)، ولمقياس القدرة على التفكير الابتكاري (٠,٩٣) مما يشير الى درجة عالية للثبات. يشير الجدول رقم (٣) إلى معامل الثبات (كرونباخ الفا) بين التطبيق الأول والثاني لمقياس القيادة في الرياضة وعلى جميع مجالات المقياس وعلى المجموع الكلي.

الجدول رقم (٣)

معامل الثبات (كرونباخ الفا) بين التطبيق الأول والثاني لمقياس القيادة في الرياضة (ن=١٥)

مجالات المقياس	كرونباخ الفا
التدريب – التعليمات	٠,٩١×
الديمقراطي	٠,٩٠×
الديكتاتوري	٠,٨٨×
الدعم الاجتماعي	٠,٨٩×
التعزيز الاجتماعي	٠,٨٧×
المجموع الكلي للمقياس	٠,٩٢×

× دال إحصائيا عند مستوى (α≤ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لمقياس القيادة في الرياضة قد بلغ (٠,٩٢) مما يشير إلى درجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية الكلية وتحليل التباين المتعدد، لمعرفة دلالة الفروق على أبعاد السلوك القيادي القيادة ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس، معامل الارتباط بيرسون لتعرف العلاقة بين أبعاد السلوك القيادي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري، تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

عرض النتائج ومناقشتها

نص سؤال الدراسة الأول الذي على ما هو السلوك القيادي المميز، ومستوى التفكير

الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الالتواء وذلك لمقياس السلوك القيادي ومستوى التفكير الابتكاري، ويشير الجدول رقم (٤) إلى المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الالتواء، والنسبة المئوية الكلية، لمقياس السلوك القيادي وعلى جميع أبعاد المقياس، وتبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

الجدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل الالتواء، والنسبة المئوية الكلية وعلى كل بعد من أبعاد مقياس السلوك القيادي تبعا لمتغيرات الدراسة

الأبعاد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	النسبة المئوية الكلية
أسلوب التدريب – التعليمات	جميع العينة (ن=٧٧)	٣,٨١	٠,٨٦٩	-٠,٤٩	٧٩,٤٢٪
	الذكور (ن=٦٠)	٣,٨٣	٠,٩٠٥	-٠,٥٠	٧٩,٥٢٪
	الإناث (ن=١٧)	٣,٧٦	٠,٧٥٢	-٠,٥٦	٧٩,١٥٪
	بكالوريوس (ن=٤٦)	٣,٧٣	٠,٩٢٩	-٠,٣١	٧٨,٦٠٪
	ماجستير (ن=٣١)	٣,٩٣	٠,٧٧١	-٠,٨١٦	٨٠,٦٤٪
	الخبرة (١-٥) سنة (ن=٣٧)	٣,٨٣	٠,٩٨٦	-٠,٥٧	٧٩,٨٤٪
	الخبرة (٦-١٠) سنة (ن=٢٦)	٣,٨٠	٠,٨٤	-٠,٤٥	٧٩,٥٠٪
	الخبرة أكثر من١١ سنة (ن=١٤)	٣,٧٨	٠,٥٧٨	-٠,٠٢٨	٧٨,١٦٪
الأسلوب الديمقراطي	جميع العينة (ن=٧٧)	٣,٧٢	٠,٦٨٣	-٠,٥٦	٧٤,٥٧٪
	الذكور (ن=٦٠)	٣,٧٨	٠,٦٥	-٠,٣٧	٧٥,٧٠٪
	الإناث (ن=١٧)	٣,٥٢	٠,٧٧٧	-٠,٨٦	٧٠,٥٨٪
	بكالوريوس (ن=٤٦)	٣,٦٤	٠,٦٤	-٠,٨٣	٧٢,٩٨٪
	ماجستير (ن=٣١)	٣,٨٤	٠,٧٢٦	-٠,٤٣	٧٦,٩٣٪
	الخبرة (١-٥) سنة (ن=٣٧)	٣,٧٧	٠,٤٨	-٠,٢٤	٧٥,٤٧٪
	الخبرة (٦-١٠) سنة (ن=٢٦)	٣,٦٢	٠,٩٥	-٠,٣٨١	٧٢,٥٪
	الخبرة أكثر من١١ سنة (ن=١٤)	٣,٨٠	٠,٥٥	٠,١٢	٧٦,٠٧٪
الأسلوب الديكتاتوري	جميع العينة (ن=٧٧)	٣,٤١	٠,٨٧	-٠,١٥	٦٨,٣١٪
	الذكور (ن=٦٠)	٣,٤٢	٠,٨٩	-٠,٢٢	٦٨,٤٪
	الإناث (ن=١٧)	٣,٤	٠,٨٣	٠,١١	٦٨,٠٪
	بكالوريوس (ن=٤٦)	٣,٢٦	٠,٨٠	٠,٢٦	٦٥,٢١٪
	ماجستير (ن=٣١)	٣,٦٤	٠,٩٣	-٠,٨٠	٧٢,٩٠٪
	الخبرة (١-٥) سنة (ن=٣٧)	٣,٣١	٠,٨٨	-٠,٠٠٨	٦٦,٢٧٪
	الخبرة (٦-١٠) سنة (ن=٢٦)	٣,٦٢	٠,٧٨	٠,٠١	٧٢,٤٦٪
	الخبرة أكثر من١١ سنة (ن=١٤)	٣,٣	٠,٩٦	-٠,٤٦	٦٦,٠٪

تابع الجدول رقم (٤)

الأبعاد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	النسبة المئوية الكلية
أسلوب الدعم الاجتماعي	جميع العينة (ن=٧٧)	٣,٨٧	٠,٥٧	-٠,٩	٪٧٧,٤٣
	الذكور (ن=٦٠)	٣,٨٦	٠,٥٨	-١,١٥	٪٧٧,٣٨
	الإناث (ن=١٧)	٣,٨٨	٠,٥٣	-٠,١٦	٪٧٧,٦٤
	بكالوريوس (ن=٤٦)	٣,٩٠	٠,٥٣	-٠,٠١	٪٧٨,٠١
	ماجستير (ن=٣١)	٣,٨٢	٠,٦٢	-١,٨٩	٪٧٦,٥٨
	الخبرة (١-٥) سنة (ن=٣٧)	٣,٩٢	٠,٦٣	-١,٢٦	٪٧٨,٤٥
	الخبرة (٦-١٠) سنة (ن=٢٦)	٣,٨٥	٠,٥١	-٠,٩٢	٪٧٧,١٤
	الخبرة أكثر من١١ سنة (ن=١٤)	٣,٧٦	٠,٤٩	-٠,٢٧	٪٧٥,٣٠
أسلوب التعزيز الاجتماعي	جميع العينة (ن=٧٧)	٤,٣٥	٠,٥١	-١,١	٪٨٧,١٦
	الذكور (ن=٦٠)	٤,٤٢	٠,٤٥	-١,٠٤	٪٨٨,٤
	الإناث (ن=١٧)	٤,١٤	٠,٦٦	-٠,٨٦	٪٨٢,٨٢
	بكالوريوس (ن=٤٦)	٤,٣٧	٠,٥٢	-١,٢	٪٨٧,٥٦
	ماجستير (ن=٣١)	٤,٣٢	٠,٥١	-١,١	٪٨٦,٥٨
	الخبرة (١-٥) سنة (ن=٣٧)	٤,٣٧	٠,٥٧	-١,١	٪٨٧,٤٥
	الخبرة (٦-١٠) سنة (ن=٢٦)	٤,٢٧	٠,٥٣	-٠,٩٩	٪٨٥,٥٣
	الخبرة أكثر من١١ سنة (ن=١٤)	٤,٤٧	٠,٢٦	١,٠٣	٪٨٩,٤٢

يشير الجدول رقم (٥) إلى النسبة المئوية الكلية وعلى كل بعد من أبعاد مقياس القيادة في الرياضة لدى أفراد عينة الدراسة وتبعا للمتغيرات المستقلة.

الجدول رقم (٥)
النسبة المئوية الكلية وعلى كل بعد من أبعاد مقياس القيادة في الرياضة لدى أفراد عينة الدراسة وتبعا لمتغيرات الدراسة

الأبعاد	جميع العينة	الذكور	الإناث	البكالوريوس	الماجستير	الخبرة في التعليم		
						١-٥ سنة	٦-١٠ سنة	أكثر من ١١ سنة
أسلوب التدريب – التعليمات	٪٧٩,٤٢	٪٧٩,٥٢	٪٧٩,١٥	٪٧٨,٦٠	٪٨٠,٦٤	٪٧٩,٨٤	٪٧٩,٥٠	٪٧٨,١٦
الأسلوب الديمقراطي	٪٧٤,٥٧	٪٧٥,٧٠	٪٧٠,٥٨	٪٧٢,٩٨	٪٧٦,٩٣	٪٧٥,٤٧	٪٧٢,٥	٪٧٦,٠٧
الأسلوب الديكتاتوري	٪٦٨,٣١	٪٦٨,٤	٪٦٨,٠	٪٦٥,٢١	٪٧٢,٩٠	٪٦٦,٢٧	٪٧٢,٤٦	٪٦٦,٠
أسلوب الدعم الاجتماعي	٪٧٧,٤٣	٪٧٧,٣٨	٪٧٧,٦٤	٪٧٨,٠١	٪٧٦,٥٨	٪٧٨,٤٥	٪٧٧,١٤	٪٧٥,٣٠
أسلوب التعزيز الاجتماعي	٪٨٧,١٦	٪٨٨,٤	٪٨٢,٨٢	٪٨٧,٥٦	٪٨٦,٥٨	٪٨٧,٤٥	٪٨٥,٥٣	٪٨٩,٤٢

يتضح من الجدول رقم (٥) أن السلوك القيادي الذي حقق المرتبة الأولى لدى جميع أفراد عينة الدراسة وتبعا لجميع المتغيرات المستقلة (الجنس والدرجة العلمية والخبرة في التعليم) هو أسلوب التعزيز الاجتماعي، حيث ارتفعت النسب المئوية الكلية لهذا الأسلوب لدى

جميع فئات العينة قياسا إلى الاساليب الأخرى، فيما جاء الأسلوب الديكتاتوري في المرتبة الأخيرة، وذلك أن النسب المئوية لهذا الأسلوب قد انخفضت قياسا إلى الاساليب الأخرى لدى جميع فئات العينة.

ويتضح من الجدول رقم (٥) أيضاً أن جميع أفراد عينة الدراسة الذكور، والإناث، وحاملي درجة البكالوريوس، والمدرسين ممن لهم خبرة في التدريس ما بين (١–٥)سنوات، ومن لهم خبرة ما بين (٦–١٠) سنوات قد جاءت ترتيب مجالات السلوك القيادي لديهم من حيث استخدام أسلوب التعزيز الاجتماعي في المرتبة الأولى، يليه أسلوب التدريب – التعليمات في المرتبة الثانية، يليه أسلوب الدعم الاجتماعي في المرتبة الثالثة، يليه الأسلوب الديمقراطي في المرتبة الرابعة، يليه الأسلوب الديكتاتوري في المرتبة الخامسة والأخيرة، ويمكن أن يعود ذلك الأمر إلى طبيعة التغيرات التي طرأت على عملية التعليم والتدريس في الوقت الحاضر، وذلك نتيجة لتعاظم الدور الكبير المناط بمدرس التربية الرياضية من حيث إنه مشرف وموجه ومعلم وقائد يؤثر في سلوكيات الطلاب، هذا إضافة إلى التغيرات التي حدثت على طرق وأساليب التعليم، وما انبثق من طرق وأساليب جديدة تؤكد على الدور الكبير لعملية التعزيز الإيجابي وإظهار رضا المعلم عن أداء التلميذ مما أدى إلى ابتعاد المعلمين عن استخدام الأسلوب الدكتاتوري في التدريس والاتجاه وبنسبة كبيرة إلى أسلوب التعزيز الاجتماعي.

حيث إن عملية التربية في مدلولها العام تهدف إلى تنمية الجوانب الاجتماعية في نفس التلميذ إضافة إلى تنمية الجوانب الأخرى من بدنية وعقلية ونفسية، فيما قد يعود السبب في ارتفاع استخدام أسلوب التعزيز الاجتماعي–بوصفه سلوكا قياديا والابتعاد عن استخدام الأسلوب الديكتاتوري–إلى طبيعة التعليم الخاص، والذي يختلف في العديد من السلوكيات والممارسات والأساليب والأنشطة عن التعليم الحكومي حيث تزداد الرقابة التربوية على المعلم في ظل التعليم الخاص قياسا إلى التعليم الحكومي، الأمر الذي يدفع بالمعلم في ظل التعليم الخاص أن يولي اهتماما كبيرا للعلاقات الإنسانية الطيبة مع طلابه لتحقيق الرضا والتوافق النفسي والاجتماعي، كما أن الأحاسيس الودية، والمشاعر الإنسانية التي يبديها الطلاب نحو معلمهم، ونوع المعاملة الحسنة التي يستقبلونها منه قد تؤدي به إلى استخدام أسلوب التعزيز الاجتماعي والابتعاد عن الأسلوب الديكتاتوري، حيث أوضح في هذا السياق الجزازي (١٩٨٧) أن السلوك القيادي يختلف باختلاف أفراد الجماعة التي يستقبلونه، كما يختلف حسب طبيعة العلاقة بين القائد وأفراد جماعته، هذا إضافة إلى أن متوسط أعداد الطلاب في الصفوف في ظل التعليم الخاص غالبا ما يكون أقل من متوسطهم في ظل التعليم الحكومي؛ مما يعني قلة في المشاكسات من قبل الطلاب؛ مما يعطي المجال للمعلم في ظل التعليم الخاص إلى إمكان استخدام أسلوب التعزيز الاجتماعي بوصفه سلوكا قياديا ولا يضطره إلى استخدام الأسلوب الديكتاتوري سلوكا قياديا.

يشير الجدول رقم (٦) إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتصنيف مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لجميع أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة.

الجدول رقم (٦)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتصنيف مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لجميع أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القدرة على التفكير الابتكاري									
				عالي جدا		عالي		متوسط		منخفض		منخفض جدا	
				تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
جميع العينة		١٤٦,٥٤	١٣,٥٦	٣٥	٤٥,٥	٤٢	٥٤,٥	–	–	–	–	–	–
الذكور		١٤٧,١٨	١٣,٣٢	٢٧	٤٥,٠	٣٣	٥٥,٠	–	–	–	–	–	–
الإناث		١٤٤,٢	١٤,٥٦	٨	٤٧,١	٧	٥٢,٩	–	–	–	–	–	–
البكالوريوس		١٤٢,٦٣	١١,٥١	١٣	٢٨,٢	٣٣	٧١,٧	–	–	–	–	–	–
الماجستير		١٥٢,٣٥	١٤,٤٣	٢٢	٧٠,٩	٩	٢٩,٠	–	–	–	–	–	–
الخبرة في التعليم (سنة)	١-٥ سنة	١٤٦,٥١	١٢,٤٩	١٩	٥١,٤	١٨	٤٨,٦	–	–	–	–	–	–
	٦-١٠ سنة	١٤٨,٣٤	١٣,٦١	١١	٤٢,٣	١٥	٥٧,٧	–	–	–	–	–	–
	أكثر من ١١	١٤٣,٢٨	١٦,٣٧	٥	٣٥,٧	٩	٦٤,٣	–	–	–	–	–	–

يتضح من الجدول رقم (٦) أن مستوى القدرة على التفكير الابتكاري قد انحصر بين المستوى العالي جدا والعالي، وذلك لجميع أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة، ويعزو الباحث ارتفاع مستوى التفكير الابتكاري لمدرسي التربية الرياضية والذي انحصر ما بين المستوى العالي جداً والعالي إلى تعدد المواقف القيادية والسلوكية والاجتماعية التي يتعرض إليها مدرس التربية الرياضية أثناء عمله في الميدان، مما يكسبه العديد من الخبرات في أساليب التعامل مع المستجدات من الأمور ، فمدرسو التربية الرياضية تزداد قدرتهم على التفكير التباعدي نتيجة لتعدد المواقف التي يواجهونها، بحيث يؤدي بهم ذلك إلى الخروج عن النمط المعروف في إيجاد الحلول ومواجهة المشكلات التي يواجهونها .

وقد أشار جيمس (James, 1997) إلى أن من الخصائص العامة للفرد المتمتع بقدر عال من الابتكار الميل نحو المبادرة في العمل، ومحاولة مجابهة المهمات والأعمال المعقدة والمتشابكة، والاستمتاع بذلك، ومن المعروف أن مدرسي التربية الرياضية غالبا ما يتميزون بهذه الأنماط السلوكية أثناء العمل، حيث أكد على ذلك العلي (٢٠٠١) عندما أشار إلى أن المعلمين الميسرين لعملية التفكير الابتكاري يتميزون بقدرة عالية على تقبل أفكار التلاميذ الجديدة، وإعطائهم فرصاً كبيرة من أجل إظهار قدراتهم الابتكارية، وهذا ما يتحقق من خلال امتلاك هؤلاء المعلمين قدر عال من المرونة في التعامل.

إن الأفراد ذوي القدرات الابتكارية العالية يتميزون عن غيرهم في بعض السمات الشخصية والأنماط السلوكية والتي من أهمها ثقة الفرد المبتكر بنفسه إلى حد كبير وفي قدرته على تحقيق أهدافه وانجاز ما يناط به من أعمال، حيث ثبت علمياً أن هناك علاقة بين ثقة الفرد بنفسه ومستوى قدراته البدنية ومفهومه عن ذاته البدنية والاجتماعية، حيث توصل عوينات

(٢٠٠١) إلى تفوق الأفراد الممارسين للأنشطة الرياضية في مفهوم الذات على الأفراد غير الممارسين، والى وجود فروق إحصائية دالة في مفهوم الذات ولصالح الطالبات المتفوقات في التعبير الحركي.

ومن المعروف أن طبيعة عمليات الإعداد والتأهيل التي يتلقاها مدرسو التربية الرياضية في الكليات الجامعية وما يرافقها من نشاطات حركية وبدنية متعددة، وما يرافق ذلك من اكتساب كبير لعناصر اللياقة البدنية يمكن أن يؤدي إلى ارتفاع في مفهومهم للذات الجسمية والاجتماعية نتيجة لتلك الخبرات البدنية التي مروا بها، واعتمادا على الدراسات والتي تم الإشارة إليها من وجود فروق إحصائية دالة بين الممارسين للأنشطة الرياضية وغير الممارسين في نظرتهم إلى الذات الجسمية والاجتماعية جعل ذلك من الممكن أن يكون ارتفاع مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى مدرسي التربية الرياضية نتيجة لإمكانية ارتفاع مفهوم الذات الجسمية والاجتماعية لديهم نتيجة للعديد من الخبرات البدنية والاجتماعية التي مروا بها واكتسبوها خلال مراحل الإعداد والتأهيل أو من خلال العمل الميداني في التدريس.

وفي ضوء تساؤل الدراسة الثاني والذي ينص على هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد السلوك القيادي، ومستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية وتبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس، وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب تحليل التباين المتعدد والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المتعدد لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد السلوك القيادي ومستوى التفكير الابتكاري تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة×
الجنس	أسلوب التدريب – التعليمات	٠,٠٠٠٣٨٩٨	١	٠,٠٠٠٣٨٩	٠,٠٠١	٠,٩٦٩٢
	الأسلوب الديمقراطي	٠,٦٠١٧	١	٠,٦٠١٧٠٨٠	١,٢٨٨	٠,٢٦٠
	الأسلوب الديكتاتوري	٠,٣١٤١٦٢	١	٠,٣١٤١٦٢٧٠٢	٠,٤٢٤	٠,٥١٧
	أسلوب الدعم الاجتماعي	٠,٠١٣٦٠	١	٠,٠١٣٦٠٦٩٣٩	٠,٠٤٠	٠,٨٤١٦
	أسلوب التعزيز الاجتماعي	١,٣٣٦٦٠٢٤	١	١,٣٣٦٦٠٢٤٣٣	٥,١٩٢	×٠,٠٢٥
	التفكير الابتكاري	٢,٩٦٥٥٩	١	٢,٩٦٥٥٩٥٤٣٣	٠,٠١٨	٠,٨٩٤
المؤهل العلمي	أسلوب التدريب – التعليمات	٠,١٩٣٨٨٦	١	٠,١٩٣٨٨٦١٨٣	٠,٧٤٣٥	٠,٣٩١٣
	الأسلوب الديمقراطي	٠,٣٩٩٦٣	١	٠,٣٩٩٦٣١٤	٠,٨٥٥٦	٠,٣٥٨
	الأسلوب الديكتاتوري	٢,٧٢٠٦	١	٢,٧٢٠٦٠٢	٣,٦٦٧٩	٠,٠٥٩٤
	أسلوب الدعم الاجتماعي	٠,٠٨٦٠٣	١	٠,٠٨٦٠٣١٩٨	٠,٢٥٤١	٠,٦١٥٦
	أسلوب التعزيز الاجتماعي	٠,٢٧٣٤٧٥	١	٠,٢٧٣٤٧٥	١,٠٦٢٢	٠,٣٠٦١
	التفكير الابتكاري	١٦٢٤,٩٠٥	١	١٦٢٤,٩٠٥٠٣	٩,٧٤٨٦	×٠,٠٠٢٥

× دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، قيمة (ف) الجدولية (٣,٩٦) بدرجة حرية (١-٧٧).

تابع الجدول رقم (٧)

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة×
الخبرة في التدريس	أسلوب التدريب – التعليمات	٠,٠٨٣٥٦٧٦٠	٢	٠,٠٤١٧٨٣٨	٠,١٦٠٢	٠,٨٥٢٢
	الأسلوب الديمقراطي	٠,٦٣٦٢٧٥٢٢	٢	٠,٣١٨١٣٧٦١٠	٠,٦٨١١	٠,٥٠٩٢
	الأسلوب الديكتاتوري	١,٤٦٩٩٧٨٦٩٧	٢	٠,٧٣٤٩٨٩٣٤٨	٠,٩٩٠٩٣	٠,٣٧٦٢
	أسلوب الدعم الاجتماعي	٠,٢٥١٤٣٠٤٠٣	٢	٠,١٢٥٧١٥٢	٠,٣٧١٤	٠,٦٩١٠
	أسلوب التعزيز الاجتماعي	٠,٣٩٥٤٣٣٨٥٥	٢	٠,١٩٧٧١٦٩٢	٠,٧٦٧٩	٠,٤٦٧٧
	التفكير الابتكاري	٢١٦,٣٩١٧٣١	٢	١٠٨,١٩٥٨٦٥	٠,٦٤٩١٢	٠,٥٢٥٥٣
الخطأ	أسلوب التدريب – التعليمات	١٨,٧٧٤	٧٢	٠,٢٦٠٧٤٥١		
	الأسلوب الديمقراطي	٣٣,٦٢٩	٧٢	٠,٤٦٧٠٦٨٢		
	الأسلوب الديكتاتوري	٥٣,٤٠٤	٧٢	٠,٧٤١٧١٦١		
	أسلوب الدعم الاجتماعي	٢٤,٣٧٠	٧٢	٠,٣٣٨٤٧٥٥		
	أسلوب التعزيز الاجتماعي	١٨,٥٣٦	٧٢	٠,٢٥٧٤٤٦٣		
	التفكير الابتكاري	١٢٠٠٠,٩٠٨	٧٢	١٦٦,٦٧٩٢٨٣		
الكلي	أسلوب التدريب – التعليمات	١٢٣٣,٤٠٣	٧٧			
	الأسلوب الديمقراطي	١١٠٦,١٤١	٧٧			
	الأسلوب الديكتاتوري	٩٥٦,١٢٠	٧٧			
	أسلوب الدعم الاجتماعي	١١٧٩,١٢٢	٧٧			
	أسلوب التعزيز الاجتماعي	١٤٨٢,٩٦٠	٧٧			
	التفكير الابتكاري	١٦٦٧٥٩٤,٠٠٠	٧٧			

× دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، قيمة (ف) الجدولية (٣,٩٦) بدرجة حرية (١-٧٧).

يتضح من نتائج تحليل التباين المتعدد والموضحة في الجدول رقم (٧) وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) على بعد أسلوب التعزيز الاجتماعي، وتبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور بفارق (٠,٢٨)، فعلى الرغم من وجود تناسق ما بين المعلمين الذكور والإناث في ترتيب أنماط السلوك القيادي المستخدم لديهم تجاه طلابهم فأن الملاحظ تفوق المعلمين على المعلمات في استخدام السلوك القيادي بأسلوب التعزيز الاجتماعي ولصالح الذكور، وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصل إليه الروسان (٢٠٠١) من عدم وجود فروق إحصائية دالة تعزى إلى متغير الجنس في السلوك القيادي المستخدم، ومع ما توصل إليه اسمر (١٩٩٢) والأحمد (١٩٩٨) اللذين أكدا عدم وجود فروق إحصائية في درجات مستوى السلوك القيادي المستخدم تبعا لمتغير الجنس.

ويمكن أن تعزى تلك الفروق ولصالح المدرسين في مدى تطبيق السلوك القيادي المبني على أسلوب التعزيز الاجتماعي، وبشكل أكثر من المدرسات إلى طريقة التعامل والتي تختلف تبعا لاختلاف الأفراد المتعامل معهم، وذلك ما يتأكد من خلال نتائج دراسات كل من الكردي (١٩٩٣)، الجزازي (١٩٨٧) واللذين أكدا أن السلوك القيادي يختلف بأفراد الجماعة التي يستقبلونه، وقد تعود تلك الفروق إلى احتمال أن يكون ذلك الأسلوب القيادي المبني

على أسلوب التعزيز الاجتماعي أكثر قربا وترحيبا من الطلاب الذكور، وبالتالي يستخدمه المدرسون في تعاملهم مع الطلاب، وبشكل أعلى من ترحيب الطالبات مما قد يقلل من استخدامه من قبل المدرسات.

يشير الجدول رقم (٧) أيضا إلى وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على مقياس القدرة على التفكير الابتكاري وتبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حاملي درجة الماجستير بفارق (٩,٧٢)، فيما يتضح أيضا عدم وجود فروق إحصائية دالة على باقي الأبعاد تبعا للمتغيرات المستقلة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كم المعلومات والمهارات والخبرات التي حصل عليها المدرسون من حملة درجة الماجستير في التربية الرياضية أثناء دراستهم والتي قد تفوق في مستواها كم المعلومات والخبرات التي حصل عليها المدرسون من حملة درجة البكالوريوس، حيث أن القدرة على التفكير الابتكاري تتأثر بالعديد من العوامل منها رصيد المعلومات والخبرات التي يملكها الفرد والتي لها أثر كبير في ارتفاع أو انخفاض مستوى قدرته على الإبداع والابتكار والتجديد. ويشير الجدول رقم (٧) إلى عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على أبعاد أسلوب التدريب – التعليمات والأسلوب الديمقراطي والأسلوب الديكتاتوري وأسلوب الدعم الاجتماعي، ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري – تعزى إلى متغير الجنس.

وإلى عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على أبعاد أسلوب التدريب – التعليمات والأسلوب الديمقراطي والأسلوب الديكتاتوري وأسلوب الدعم الاجتماعي وأسلوب التعزيز الاجتماعي – تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، خلافا لما أشارت إليه النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) والتي أوضحت وجود فروق إحصائية دالة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في مستوى القدرة على التفكير الابتكاري، بحيث كان مرد ذلك إلى مستوى الخبرات والمعارف التي تلقاها المدرسون من حملة درجة الماجستير لكن ذلك لا يعني اختلافهم في السلوك القيادي المستخدم لأن المؤهل العلمي ليس له دور في تحديد ذلك السلوك المستخدم كما ثبت من هذه الدراسة.

ويشير الجدول رقم (٧) إلى عدم وجود فروق إحصائية دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على أبعاد أسلوب التدريب – التعليمات والأسلوب الديمقراطي والأسلوب الديكتاتوري وأسلوب الدعم الاجتماعي وأسلوب التعزيز الاجتماعي، ومستوى القدرة على التفكير ألابتكاري تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس.

وللإجابة عن السؤال الدراسة الثالث – الذي ينص على ما هي طبيعة العلاقة ما بين أبعاد السلوك القيادي ومستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد السلوك القيادي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري تبعا للمتغيرات المستقلة وذلك كما هو موضح في جدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

معامل الارتباط بين أبعاد السلوك القيادي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري تبعا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس

السلوك القيادي		جميع العينة	الذكور	الإناث	البكالوريوس	الماجستير	الخبرة في التعليم (سنة) من		
							١-٥	٦-١٠	أكثر من ١١
أسلوب التدريب – التعليمات	(ر) المحسوب	٠,٥٥	٠,٥٦	٠,٥١	٠,٥٣	٠,٦٣	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٥٣
	(ر) الجدولي	٠,١٩٥	٠,٢١١	٠,٤١٢	٠,٢٤٣	٠,٣٠١	٠,٢٧٥	٠,٣٣٠	٠,٤٥٨
	درجة الحرية	٧٥	٥٨	١٥	٤٤	٢٩	٣٥	٢٤	١٢
	الدلالة ×	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠٣	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠٠	٠,١٦	×٠,٠٢٥
الأسلوب الديمقراطي	(ر) المحسوب	٠,٥٩	٠,٥٢	٠,٧٥	٠,٥٠	٠,٦٦	٠,٤٠	٠,٧٩	٠,٦٥
	(ر) الجدولي	٠,١٩٥	٠,٢١١	٠,٤١٢	٠,٢٤٣	٠,٣٠١	٠,٢٧٥	٠,٣٣٠	٠,٤٥٨
	درجة الحرية	٧٥	٥٨	١٥	٤٤	٢٩	٣٥	٢٤	١٢
	الدلالة ×	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠١٢	×٠,٠٠	×٠,٠٠٥
الأسلوب الديكتاتوري	(ر) المحسوب	-٠,٦٢	-٠,٦٣	-٠,٥٧	-٠,٤٨	-٠,٧٠	-٠,٦٥	-٠,٥٦	-٠,٦٢
	(ر) الجدولي	٠,١٩٥	٠,٢١١	٠,٤١٢	٠,٢٤٣	٠,٣٠١	٠,٢٧٥	٠,٣٣٠	٠,٤٥٨
	درجة الحرية	٧٥	٥٨	١٥	٤٤	٢٩	٣٥	٢٤	١٢
	الدلالة ×	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠١	×٠,٠٠١	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠٠٢	×٠,٠٠٧
أسلوب الدعم الاجتماعي	(ر) المحسوب	٠,٤٤	٠,٤٥	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٣٩	٠,٣٦	٠,٧٨
	(ر) الجدولي	٠,١٩٥	٠,٢١١	٠,٤١٢	٠,٢٤٣	٠,٣٠١	٠,٢٧٥	٠,٣٣٠	٠,٤٥٨
	درجة الحرية	٧٥	٥٨	١٥	٤٤	٢٩	٣٥	٢٤	١٢
	الدلالة ×	×٠,٠٠	×٠,٠٠	٠,٠٧	×٠,٠٠	×٠,٠١	×٠,٠١	٠,٠٦	×٠,٠٠
أسلوب التعزيز الاجتماعي	(ر) المحسوب	٠,٥٤	٠,٥٦	٠,٨٢	٠,٤٥	-٠,١٣	٠,٣٣	٠,٠٠٩	٠,١٣
	(ر) الجدولي	٠,١٩٥	٠,٢١١	٠,٤١٢	٠,٢٤٣	٠,٣٠١	٠,٢٧٥	٠,٣٣٠	٠,٤٥٨
	درجة الحرية	٧٥	٥٨	١٥	٤٤	٢٩	٣٥	٢٤	١٢
	الدلالة ×	×ذ٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠٠	×٠,٠٠١	٠,٤٧٣	×٠,٠٤٥	٠,٩٦٣	٠,٣٢١

× دال عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتضح من نتائج معامل الارتباط بين أبعاد السلوك القيادي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري والموضحة في الجدول رقم (٨) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أبعاد السلوك القيادي باستثناء الأسلوب الديكتاتوري وبين مستوى القدرة على التفكير الابتكاري وذلك بالنسبة إلى جميع أفراد عينة الدراسة، وجميع الأفراد الذكور، وجميع حاملي درجة البكالوريوس، وللمعلمين والمعلمات ممن لهم خبرة في التعليم ما بين (١-٥) سنوات، في حين ثبت وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين الأسلوب الديكتاتوري والقدرة على التفكير الابتكاري وذلك لجميع أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة.

ويمكن أن يعزى وجود تلك العلاقة الإيجابية بين أبعاد السلوك القيادي باستثناء الأسلوب

الديكتاتوري وبين مستوى القدرة على التفكير الابتكاري إلى ما أشار إليه القريوتي (١٩٩٣) من أن شخصية الفرد المبدع لا تتفق مع الشخصية التسلطية أو المتطرفة أو الديكتاتورية، حيث إن الفرد المبتكر والمبدع لا يتقبل كل التغيرات المطروحة، لعدة أسباب منها قدرته على التفكير الناقد و الحكم المستقل، ولذلك يقاوم التغيرات التي يراها غير ضرورية، أو غير ملائمة، مهما كانت جديدة، إضافة إلى قيامه بطرح العديد من الأفكار المتجددة، والرؤى المستقبلية والتي تحدد إطار العمل والأداء، مما يؤدي إلى زيادة قبوله بين الأفراد العاملين معه، أو الذين تحت سيطرته التربوية، كما هو الحال مع المدرس وطلابه، لذلك كانت العلاقة سلبية بين الأسلوب الديكتاتوري والقدرة على التفكير الابتكاري، حيث إن شخصية الفرد المبتكر تتجلى من خلال إدراكه للعالم الخارجي ولعالمه الداخلي، وتظهر هذه الشجاعة في انفتاحه الإدراكي على خبرات حياته الداخلية، وإدراكه الدقيق والحاد لها. لذا يتصف المبتكر بالمرونة والعفوية والتلقائية وفي المقابل يتمسك الفرد الديكتاتوري أو المغلق نسبيا بالأحكام والأنظمة والتعليمات الجامدة دون أن يكون له أدنى إقبال نفسي أو اجتماعي على الإبداع والتجديد والابتكار.

ويتضح أيضا من الجدول رقم (٨) عدم وجود علاقة إحصائية بين أسلوب الدعم الاجتماعي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري، وذلك بالنسبة إلى المعلمات، وعند أصحاب الخبرة في التعليم ما بين (٦–١٠) سنة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى انخفاض عدد سنوات الخبرة للمعلمات حيث كانت بمتوسط حسابي (٥,٢٣٥ ± ٢,٧٧) سنة، قياسا إلى الذكور بمتوسط حسابي (٧,٢ ± ٤,٤) سنة، ولربما تكون تلك الخبرة غير كافية للمعلمات لاكتساب المهارات والمعارف اللازمة للاهتمام بمصالح التلميذات اجتماعيا من أجل إقامة وتنمية العلاقات الشخصية والاجتماعية معهن.

فيما لا يتعارض هذا التفسير مع عدم وجود تلك العلاقة بين أسلوب الدعم الاجتماعي ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى أفراد عينة الدراسة من أصحاب الخبرة في التعليم ما بين (٦–١٠) سنة، حيث إنه ولربما كانت هذه الخبرة غير ميدانية أكسبت هؤلاء تلك المعايير والمفاهيم والمهارات الخاصة بإقامة وتنمية العلاقات الشخصية والاجتماعية مع طلابهم، وهذا ما قد يفسر عدم وجود علاقة بين أسلوب التعزيز الاجتماعي والقدرة على التفكير الابتكاري بالنسبة إلى حاملي درجة الماجستير، وأصحاب الخبرة في التعليم ما بين (٦–١٠) و (أكثر من ١١) سنة، وإلى عدم وجود علاقة بين أسلوب التدريب – التعليمات والقدرة على التفكير الابتكاري عند أصحاب الخبرة في التعليم ما بين (٦–١٠) سنة.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج التحليل الإحصائي أمكن للباحث التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

١– يتميز جميع أفراد عينة الدراسة من مدرسي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص باستخدام أسلوب التعزيز الاجتماعي.

٢- ينخفض استخدام الأسلوب الديكتاتوري لدى مدرسي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص.
٣- يرتفع مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى مدرسي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص، فقد انحصر بين المستوى العالي جداً والعالي وذلك لجميع أفراد عينة الدراسة وتبعا للمتغيرات المستقلة.

التوصيات

في ضوء استنتاجات الدراسة أمكن للباحث التوصية بما يلي:
١- ضرورة وضع إستراتيجية عامة لتطوير عمل وأداء مدرسي التربية الرياضية أثناء الخدمة، من خلال التركيز على أنماط وأساليب السلوك القيادي وتنميتها لدى مدرسي التربية الرياضية.
٢- خلق البيئة المحفزة للإبداع والابتكار في مدارس وزارة التربية والتعليم عن طريق توفير أعلى مستوى من الإمكانات والمرافق الرياضية والبحثية وتخصيص قدر كبير من الحوافز المادية والمعنوية للمدرسين المتميزين والمبدعين.
٣- إجراء دراسات حول إمكان تطوير أساليب التفكير الإبداعي لدى مدرسي التربية الرياضية، وتعرف العلاقة بين السمات الشخصية لمدرسي التربية الرياضية والسلوك القيادي المستخدم ومستوى القدرة على التفكير الابتكاري، وتأثير السلوك القيادي المستخدم من قبلهم على مستوى التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم.

المراجع

أبده، أميرة شحاده (١٩٩٣). النمط القيادي للمدربين. **مجلة دراسات، الجامعة الأردنية،** (١)، ١٩١ - ٢١٣.

أبو حرب، يحيى حسين (٢٠٠٣). **إعداد معلم التربية البدنية للقرن الحادي والعشرين**. الندوة العلمية الرابعة لأقسام التربية البدنية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة السلطان قابوس، (٢٤-٢٦ فبراير).

أسمر، نافع محمد عوده (١٩٩٢). **علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.الأردن.

الأحمد، رجاء محمد (١٩٩٨). **السلوك القيادي لدى الطلبة المنتمين للحركة الكشفية والطالبات المنتميات للحركة الإرشادية في مدينة نابلس ومخيماتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، القدس، فلسطين.

التميمي، علي ناصر (٢٠٠١). **دور بعض العوامل النفسية في سلوك المجازفة باتخاذ القرار**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة التونسية، تونس.

الجزازي، سليم عبد المجيد محمد (١٩٨٧). **التعرف على الأسلوب القيادي لمدربي بعض الألعاب الجماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق، الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

حمادي، إبراهيم علي خميس (٢٠٠٣). **الكفايات القيادية اللازمة لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية بمدارس مملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين. البحرين.

خريسات، محمد أمين (١٩٩٥). **السلوك القيادي لدى المشرف التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خير الله، سيد (١٩٨٨). **بحوث تربوية ونفسية**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

الروسان، محمد (٢٠٠١). **السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشافعي، حسن (١٩٩٢). القيادة الإدارية في عملية التدريب الرياضي لمنافسات الفرق الجماعية. **مجلة بحوث التربية الرياضية**، كلية التربية الرياضية للبنين بالزقاقيق، **٢**(١٠)، ٣٢٥-٣٦٥.

العرجان، جعفر فارس عبد الرحيم والكيلاني، غازي محمد خير (٢٠٠٦). **مؤشرات النمو الهيكلي واللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى الأطفال الأردنيين من عمر (٧-١٥) سنة**. محاضر المؤتمر العلمي الدولي الخامس (علوم الرياضة في عالم متغير)، ١٠-١١ أيار، الجامعة الأردنية، كلية التربية الرياضية (١)، ١٣١-١٥٧.

العلي، ماجد مصطفى (٢٠٠٠). **تفاعل بعض الأساليب المعرفية وبعض أساليب التفكير المؤثر على الأداء الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، طنطا، جمهورية مصر العربية.

العلي، ماجد مصطفى (٢٠٠١). **سيكولوجية التفكير الابتكاري في الأنشطة المدرسية**. محاضر المؤتمر الأول للأنشطة التربوية (جودة وإبداع)، (٢٥-٢٧) فبراير، وزارة التربية والتعليم والشباب (الأنشطة والرعاية الطلابية)، الإمارات العربية المتحدة، (٢)، ٣٨٩-٤٢١.

العمري، سمر حسن عوده (١٩٩٥). **السلوك القيادي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة رام الله**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، القدس، فلسطين.

عوده، نافع محمد الأسمر (١٩٩٥). **علاقة السلوك القيادي لمدير المعلمة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عوينات، خلدون عبد المهدي (٢٠٠١). **أثر ممارسة الأنشطة الرياضية والجنس والمستوى الرياضي والخبرة في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الطفيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

القريوتي، محمد قاسم (١٩٩٣). **السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية** (ط٢). عمان: المطابع العسكرية.

الكردي، عصمت درويش (١٩٩٣). دراسة تحليلية للسلوك القيادي لمدربي كرة الطاولة في الأردن وعلاقته بالإنجاز الرياضي لفرق الأندية. **مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، (١)**، ١٦٧- ١٩٠.

معايعه، فادي يوسف (١٩٩٣). **نمط السلوك القيادي الأكثر فعالية لمدربي بعض الألعاب الرياضية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ملحم، محمد أمين. (١٩٩٥). **العلاقة بين نمط السلوك القيادي لمدربي كرة القدم والشعور بالأمن النفسي لدى اللاعبين في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

النشاش، زيدان (١٩٩٥). **دراسة تحليلية للكفايات القيادية لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الهزاع، محمد هزاع (٢٠٠٣). النشاط البدني وعلاقته بصحة الناشئة في مجتمعات خليجية متغيرة. **المجلة العربية للغذاء والتغذية، ٤**(٨)، ٢٢-٢٧.

الوادي، أمل علي عيسى (٢٠٠٥). **السلوك القيادي للرؤساء وعلاقته بدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

Gordon (1986). **Behavioral correlates of coaching effectiveness.** Doctoral Dissertation, University of Alberta, Canada.

James, D.P. (1997). **Creative teaching, teacher ideas press.** Colorad: Engle Wood.

Salleh, T. & Chelladurai, J. (1980). Dimension of leader behavior in sport: development of leadership scale. **Journal of Sport Psychology, 2,** 34-45.

Singer, M. (1990). Cognitive correlates of adolescents aspirations to leadership a developmental study. **Journal of Adolescence ,13,** 3.

الباب الثاني

التقارير عن الندوات والمؤتمرات

تقرير حول الاجتماع الثامن لعمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي، جامعة البحرين، ٢٠-٢١ نوفمبر ٢٠٠٧

إعداد
د. محمود أسامة جلال
كلية التربية – جامعة البحرين

عقد بحمد الله وتوفيقه الاجتماع الثامن لعمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي يومي الثلاثاء والأربعاء الموافقين ٢٠-٢١ نوفمبر ٢٠٠٧ في رحاب كلية التربية بجامعة البحرين، وقد حضر الاجتماع كل من:

١	د. زهير بن أحمد بن على الكاظمي	أمين لجنة عمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي عميد كلية التربية جامعة أم القرى
٢	أ.د خليل يوسف الخليلي	عميد كلية التربية جامعة البحرين
٣	أ.د على حمزة أبوغرارة	عميد كلية التربية جامعة طيبة
٤	أ.د. حصة محمد صادق	عميد كلية التربية جامعة قطر
٥	أ.د. جريدي بن سليم المنصوري	عميد كلية التربية جامعة الطائف
٦	د. خالد بن فهد الحذيفي	عميد كلية التربية جامعة الملك سعود
٧	د. محمد بن عبد الرحمن العمير	عميد كلية التربية جامعة الملك فيصل
٨	د. على جاسم الشهاب	عميد كلية التربية جامعة الكويت
٩	د. هاشل بن سعد الغافرى	عميد كلية التربية بالرستاق
١٠	د. محمد بن سعيد الشهرانى	عميد كلية التربية جامعة الملك خالد
١١	د. صالحة عبد الله عيسان	عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس
١٢	د. محمد خلفان راشد الرواي	وكيل كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة

استهل أمين اللجنة بالترحيب بالإخوة والأخوات الأفاضل عمداء كليات التربية وتقديم الشكر والتقدير باسم الجميع لمقام حضرة صاحب الجلالة الملك حمد بن عيسى آل خليفة وحكومته الرشيدة على ما تتمتع به مملكة البحرين من تقدم وتطور فى جميع المجالات، ثم قدم الشكر والتقدير لجامعة البحرين رئيسا ونوابا، وأيضا لكلية التربية بجامعة البحرين ممثلة فى عميد الكلية الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي وجميع العاملين والعاملات على كرم الضيافة، وحسن الاستقبال، والتنظيم الرائع للاجتماع الثامن للجنة عمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي. ثم بعد ذلك أعطى الكلمة لرئاسة الاجتماع السابق الدكتورة

صالحة عيسان عميدة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؛ والتي أثنت على ما تفضل به أمين اللجنة؛ ثم أحالت ترؤس الاجتماع الحالي إلى الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي عميد كلية التربية بجامعة البحرين المستضيفة لاجتماع العمداء الثامن. استهل سعادته الاجتماع بالترحيب بالمشاركين في بلدهم الثاني مملكة البحرين وبالشرف الذي يضعونه في كلية التربية بجامعة البحرين لاستضافتهم. ومن ثم عرض على المشاركين تكليف الدكتور محمود أسامة جلال القيام بمهمة أعمال مقرر الجلسة، وذلك نظراً لغياب سكرتير اللجنة، فوافقوا جميعاً.
وقد تم في هذا الاجتماع ما يلي:

عرض جدول الأعمال المقترح للاجتماع الثامن، وهو الآتي:

١- متابعة موضوعات الاجتماع السابع ودراسة ما تم إنجازه .

٢- تبادل الاستفادة من الأساتذة في الإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها .

٣- تشكيل مجلس من الأساتذة والخبراء لإنشاء كتاب سنوي عربي يهتم بالبحوث التربوية المتميزة التي تعالج القضايا والمشكلات التربوية في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربي.

٤- مناقشة التعليم الإلكتروني، والربط بين كليات التربية بدول مجلس التعاون.

٥- تقديم عروض عن نظام الدراسة في كليات التربية في الخليج للوقوف على مدى التوافق بينها.

٦- مناقشة خطابي مدير الإدارة التعليمية بالأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج .

٧- ما يستجد من أعمال.

أقر الجميع جدول الأعمال المقترح، وتم تناوله على النحو الآتي:

أولاً: متابعة موضوعات الاجتماع السابع ودراسة ما تم إنجازه

- اتفق الحضور على أهمية إعداد آلية لمتابعة موضوعات الاجتماع من خلال إرفاق جدول متابعة في نهاية محضر الاجتماع موضح به المهمة المطلوب إنجازها: فترة الإنجاز والمسئول عن المتابعة والصعوبات ومسوغات عدم الإنجاز، حتى يتسنى للجنة إنجاز المهام المكلفة بها في الوقت المحدد .
- قيام الكلية المستضيفة للاجتماع بمتابعة إنجاز التكليفات التي اتفق عليها .

وبعد تداول الرأي والمناقشة حول ما تم إنجازه من موضوعات الاجتماع السابع انتهت اللجنة إلى التالي :

الموضوع الأول : ترجمة الكتب التربوية :

١- أرسلت كل من كليتي التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة وكلية التربية بجامعة قطر أسماء الكتب المرشحة للترجمة إلى أمانة لجنة العمداء .

٢- تكلف كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالترشيح النهائي للكتب المقترحة للترجمة، ووضع خطة التنفيذ، واقتراح التكلفة.

٣- تشجيع حركة التأليف والترجمة بكليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي وتداول ما تم تأليفه وترجمته بين الكليات المذكورة .

الموضوع الثاني: الارتقاء ببرامج كليات التربية:

أنجزت الكليات في مجال الاعتماد الأكاديمي ما يلي:

١- سارت معظم كليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي بخطوات واضحة في مجال الاعتماد وضمان جودة مخرجاتها .

٢- نظمت معظم الكليات ندوات للاعتماد الأكاديمي لتكوين ثقافة الاعتماد .

٣- تمت زيارات للكليات التي حصلت على الاعتماد .

٤- شكلت معظم الكليات لجنة / مكتب / وكيل كلية للاعتماد الأكاديمي بكل كلية .

٥- قُدمت تقارير شفوية عن مسيرة الاعتماد الأكاديمي بكل كلية.

تمت التوصية بإعداد تقارير مكتوبة عن مسيرة الاعتماد بكل كلية وتبادلها فيما بين الكليات عن طريق أمانة اللجنة.

الموضوع الثالث: التعاون الأكاديمي وتبادل الخبرات في المجال التربوي:

١- تم تنظيم العديد من اللقاءات والزيارات العلمية بين الكليات لتبادل الخبرات والاطلاع على التجديدات فيها.

٢- ضرورة إخطار أمين لجنة العمداء بالندوات، والورش، والمؤتمرات التي تعقدها الكليات لتعمم على باقي كليات دول مجلس التعاون.

الموضوع الرابع: التكامل والربط التقني في المجال التربوي:

١- تفعيل موقع لجنة عمداء كليات التربية وربطه بالأمانة، ويتولى سعادة أمين اللجنة متابعة ذلك، وإبلاغ عمداء الكليات بما يتم في هذا الشأن.

٢- الأخذ بالتوصية التي وردت في الاجتماع السادس عشر للجنة رؤساء ومديري الجامعات ومؤسسات التعليم العالي فيما يخص استحداث مكتب مجهز بالحاسب الآلي، وتخصيص موظفين اثنين وسكرتارية للإشراف ومتابعة كافة الأعمال المتعلقة بلجنة عمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون.

ثانياً: تبادل الاستفادة من الأساتذة في الإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها:

اتفق الأعضاء على الآتي:

١- تأكيد الاستعانة بالأساتذة في الجامعات الخليجية في الإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها.

٢- الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخليجية فيما يخص الترقيات وتحكيم للبحوث العلمية وفق القواعد الخاصة بكل جامعة.

ثالثاً: تشكيل مجلس من الأساتذة والخبراء لإنشاء كتاب سنوي عربي يهتم بالبحوث التربوية المتميزة التي تعالج القضايا والمشكلات التربوية في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربي:

بعد المداولات والمناقشات أوصى الأعضاء بما يلي:

١- يتولي المركز العربي للبحوث والدراسات التابع للأمانة العامة مهمة إنشاء كتاب سنوي عربي يهتم بالبحوث التربوية المتميزة التي تعالج القضايا والمشكلات التربوية في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربي.

٢- تفعيل التواصل بين الكليات من خلال تزويدها بالبحوث المنجزة بكل كلية بصفة دورية.

٣- تشجيع البحوث التربوية المشتركة بين الكليات.

رابعاً: التعليم الإلكتروني والربط بين كليات التربية بدول مجلس التعاون:

تم عرض تجارب التعليم الإلكتروني بكليات التربية بدول المجلس، وهناك جهود مبذولة في هذا المجال، ونظراً لأهمية هذا الموضوع قرر الأعضاء ما يأتي:

- زيادة التواصل والاستفادة من الخبرات في مجال التعليم الإلكتروني بكليات التربية بدول المجلس خلال الفترة المقبلة؛ وكلفت كلية التربية بجامعة البحرين بوضع تصور أولي لكيفية الربط بين الكليات.

خامساً: تقديم عروض عن نظام الدراسة في كليات التربية في الخليج للوقوف على مدى التوافق بينها:

عرض العمداء أنظمة الدراسة بكلياتهم وتجاربهم، وأوصوا بما يلي:

١- التأكيد على أهمية الاستفادة من النظام التكاملي لفعاليته في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، واكتساب الخبرات والمهارات في هذا المجال.

٢- عدم السماح لأي فرد بممارسة مهنة التدريس دون حصوله على الإعداد التربوي اللازم.

سادساً: مناقشة خطابي مدير الإدارة التعليمية بالأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج:

ناقش الأعضاء ما ورد في خطابي مدير الإدارة التعليمية من موضوعات وخلصوا إلى الآتي:

١- اطلع الأعضاء على محضر الاجتماع السادس عشر للجنة رؤساء ومديري الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والاجتماع التحضيري.

٢- اتفق الأعضاء على ما يلي:

أ- تكليف كل من عميد كلية التربية بجامعة قطر، وعميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

بإعادة إعداد برامج الخطة الخمسية للجنة عمداء كليات التربية بحيث تشمل الخطة على: أهداف كل برنامج وارد فيها، وآلية تنفيذه، ومدة التنفيذ، والتكلفة المالية.

ب- موافاة أمين اللجنة بالخطة الخمسية المعَّدلة خلال أسبوعين من تاريخ الاجتماع، ليتولى إرسالها إلى الأمانة العامة، وتزويد الأعضاء بنسخة منها في موعد لا يتجاوز ٧ ديسمبر ٢٠٠٧.

جـ- اتفق الأعضاء على ما يلي:

أ- إعداد تصور حول الموضوعات المطروحة من قبل أمين لجنة عمداء كليات التربية في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ الاجتماع، وذلك حسب التوزيع التالي:

الرقم	الموضوع	المسئول عن وضع التصور
١	دعم وحدات القياس والتقويم	عميد كلية التربية بجامعة الملك خالد.
٢	الإرشاد الأكاديمي	عميد كلية التربية بجامعة طيبة، وعميد كلية التربية بجامعة الإمارات.
٣	التعليم الالكتروني والربط بين كليات التربية بدول مجلس التعاون	عميد كلية التربية بجامعة البحرين.
٤	الدورات التدريبية لتنمية أعضاء هيئة التدريس	عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وعميد كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ب- يقوم أمين اللجنة بإرسال التصور المقترح إلى جميع العمداء وإلى الأمانة العامة في موعد أقصاه شهر ديسمبر ٢٠٠٧.

الاجتماع القادم:

أوصى المجتمعون بأن يعقد اجتماعهم التاسع بكلية التربية بجامعة الكويت عام ٢٠٠٩؛ وإذا تعذر ذلك يعقد بكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

وفي ختام الاجتماع ترفع لجنة عمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي شكرها وتقديرها لسعادة الدكتور إبراهيم محمد جناحي رئيس جامعة البحرين لحسن استقبالهم، ورعايته الكريمة لهم؛ ولعميد كلية التربية على حسن التنظيم لهذا الاجتماع وترؤسه إياه.

تقرير حول المؤتمر التربوي السادس لكلية التربية جامعة البحرين، ٢٠-٢٢ نوفمبر ٢٠٠٧م

إعداد
لجنة الصياغة

عقدت كلية التربية بجامعة البحرين مؤتمرها التربوي السادس تحت عنوان : "التعليم العالي ومتطلبات التنمية: نظرة مستقبلية" في الفترة من ٢٠–٢٢ نوفمبر ٢٠٠٧م، الموافق ٩–١١ من ذي القعدة ١٤٢٨هـ بالحرم الجامعي بالصخير بمملكة البحرين.

وافتتح المؤتمر سعادة الدكتور ماجد بن علي النعيمي وزير التربية والتعليم رئيس مجلس أمناء جامعة البحرين، راعي المؤتمر.

وبدأت فعاليات المؤتمر بكلمة لكل من: الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم شبر، المنسق العام للمؤتمر، والأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي، عميد كلية التربية، رئيس المؤتمر. وأكدت الكلمتان أهمية موضوع المؤتمر في ضوء التطورات الجارية في المحيط الإقليمي والعالمي، أهمية دور التعليم بوصفه أحد أهم روافد التنمية والتقدم في المجتمع.

ولقد هدف المؤتمر إلى دعم العلاقة القائمة بين التعليم العالي والتنمية من خلال العمل على تجويد التعليم العالي، وتمهينه، ودعمه بالتكنولوجيا التربوية المتطورة، وبأساليب التقويم التربوي الحديثة، وتسليط الضوء على أنظمة التعليم العالي، والتجارب العالمية الهادفة إلى تطويره.

وتضمن المؤتمر المحاور الرئيسة الآتية:

أولاً: تمهين التعليم ومتطلبات التنمية.

ثانياً: التكنولوجيا في التعليم العالي.

ثالثاً: التقويم في التعليم العالي.

رابعاً: أنظمة التعليم العالي وتجاربه المختلفة.

ووصل عدد الأوراق التي قدِّمت في المؤتمر إلى سبعة وأربعين بحثاً علمياً ودراسة حول المحاور الرئيسة والفرعية للمؤتمر. وغطت الأوراق معظم القضايا المتعلقة بالتعليم العالي وقضايا التنمية.

وشارك في المؤتمر ببحوث ودراسات ومناقشات العديد من الباحثين والمشاركين من دول عربية وأجنبية، وهي: البحرين، والمملكة العربية السعودية، الكويت، وسلطنة عمان، والعراق، واليمن، والأردن، وسوريا، ولبنان، ومصر، وليبيا، والجزائر، والسودان،

والولايات المتحدة الأمريكية.

وأفرزت المناقشات والفعاليات التي دارت في المؤتمر على مدى ثلاثة أيام متتالية عدداً من التوجهات العامة والتوصيات، من أبرزها ما يلي:

١- توثيق الروابط بين الجامعة - بوصفها مؤسسة علمية وتعليمية - والمجتمع بما يحقق الفاعلية لكل منهما حتى تستطيع الجامعة أن تمد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة والمدربة للقيام بدورها في العملية الإنتاجية، واعتماد الجامعة بيت خبرة لمؤسسات المجتمع المدني سعياً نحو تحقيق أهداف التنمية المجتمعية، مع التأكيد على أن تتولى هذه المؤسسات التدريب المستمر للعاملين لديها وأن تلغي شرط الخبرة للخرجين الجدد.

٢- دعم قدرات أعضاء هيئة التدريس وتطويرها من خلال برامج تدريبية تتم في أثناء الخدمة تمكِّنهم من فهم واقعهم ومواكبة المستجدات الحديثة مهنياً، وتكنولوجياً، ومعرفياً. وينسحب ذلك الفهم على القيادات الأكاديمية والإدارية التي ينبغي أن تكون أصيلة في الميدان التربوي، وأن تتوافر فيها المعايشة المتواصلة، والدراية الواسعة، والإلمام الشامل بقضايا هذا الميدان ومشكلاته.

٣- ضرورة إيجاد سبل ومصادر تمويل للبحث العلمي بما يمكِّن الجامعة وأعضاء هيئة التدريس من القيام بأدوارهم في حل مشكلات المجتمع، مع تحديد أولويات مجالات البحث العلمي. حيث إن ما يخصص للبحث العلمي حالياً لا يتناسب مع موقعه في العمل الجامعي ودوره في خدمة المجتمع.

٤- ضرورة توافر رؤى جديدة لمحتوى مناهج التعليم العالي تُضَمَّن فيها مقومات التحديث والتفاعل والارتباط مع أسواق العمل ومواقع الإنتاج والخدمات، والتحول من أنظمة التقويم القائمة حاليا على التلقين، والحفظ، والتذكر إلى أنظمة تعتمد على إعمال العقل والفكر النقدي والإبداعي بما يحقق الفاعلية المرجوة في عملية التنمية المجتمعية.

٥- إدماج التكنولوجيا المتطورة داخل قاعة الدرس مع اعتمادها أحد مصادر التعليم، بحيث لا تقتصر المعرفة على ما يقدمه عضو هيئة التدريس من خلال الكتاب الجامعي فقط، بل تتجاوز ذلك إلى مصادر تعلم عديدة تعتمد التكنولوجيا وسيلةً الفعالةً، بحيث ننتقل من التعليم إلى التعلم الذاتي المستمر.

٦- تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وتوظيف سلسلة المواصفات العالمية بوصفها مدخلا استراتيجيا للتطوير والتحديث بما يتناسب مع الرؤية الوطنية والقومية للتطوير. حيث إن المعايير العالمية ليست ثابتة بل متغيرة. على أن يتم هذا التطوير والتحديث وفق السياق المجتمعي الذي تتم فيه بما يحقق قدرتنا على السعي نحو التقويم الداخلي والخارجي لمؤسسات التعليم العالي في وطننا العربي، وجعله أكثر موضوعية.

٧- إعادة النظر في سياسات ونظم القبول في الجامعات العربية على أسس من الدراسة

الموضوعية لمتطلبات التأهيل للتخصصات المختلفة، وتوسيع مسارات الدخول في التعليم الجامعي، وذلك من خلال إتاحته للقادرين عليه والراغبين فيه وفق قدراتهم المعرفية. واعتماد أنظمه تعليمية جديدة تعتمد على التكنولوجيا، وتوفيرها للطلاب الذين لا تسمح لهم ظروفهم بالدراسة النظامية؛ حتى يتحقق من خلال ذلك المجتمع المتعلم الذي يستطيع أن يلبي احتياجات التنمية المجتمعية.

٨- ضرورة أن يكون للجامعات الخاصة المعتمدة أكاديمياً دور أساسي في عملية التنمية في المجتمع، وألا يقتصر دورها على منح شهادات، بل يتعاظم دورها بوصفها مؤسسة اجتماعية تؤدي دوراً فعالاً إلى جانب الجامعات الحكومية في إعداد الكوادر البشرية وتنميتها وربطها بقضايا التنمية وتطوير المجتمع، وذلك بوصفها بعدا اجتماعيا أساسيا.

وتكونت لجنة صياغة التقرير الختامي لأعمال المؤتمر من: أ.د شبل بدران الغريب رئيساً، أ.د. أحمد كنعان عضواً، د. ناصر الموسوي عضواً، د. راشد الدوسري عضواً.

الباب الثالث

ملخصات الرسائل الجامعية

التخطيط الإستراتيجي للتربية الرياضية المدرسية في مملكة البحرين

إعداد
الطالبة: رجاء علي المحمود

إشراف
أ.د. عادل محمد النشار

تاريخ المناقشة: ٢٦/٤/٢٠٠٧

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى بناء التخطيط الاستراتيجي للتربية الرياضية المدرسية من خلال تحديد الرؤية والرسالة والأهداف والقيم للتربية الرياضية المدرسية، وكذلك تحديد الكفايات للقيادات التربوية المدرسية (الهيئات الإدارية المدرسية ومعلمي التربية الرياضية)، وكذلك تحديد الهيكل التنظيمي للتربية الرياضية المدرسية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي من خلال الدراسات المسحية لملاءمته لمشكلة الدراسة وتحقيق أهدافها، والاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. بلغ العدد الإجمالي لعينة الدراسة (٢٤٦) فرداً، متمثلة في التالي: الهيئات الإدارية المدرسية، ومعلمي التربية الرياضية، وقياديي التربية البدنية والرياضة من المسئولين من المؤسسة العامة للشباب والرياضة والاتحادات الرياضية واللجنة الاولمبية البحرينية.

توصلت الباحثة إلى تحديد التخطيط الاستراتيجي للتربية الرياضية المدرسية في مملكة البحرين وذلك من خلال التالي:

أولاً: الرؤية الإستراتيجية للتربية الرياضية المدرسية:

تسعى التربية الرياضية إلى تبوء مركز متميز في العملية التربوية التعليمية على المستوى المحلي والدولي من خلال تلبية احتياجات الطلبة والمجتمع من الأنشطة الرياضية الصفية واللاصفية تعلماً وثقافة وممارسةً وتفوقاً رياضياً، عن طريق العملية التعليمية (جودة التدريس والتعليم والتدريب والتقويم) من خلال مرجعيات ثقافية وأيدلوجية ترتبط بالمجتمع البحريني.

ثانياً: الرسالة الإستراتيجية للتربية الرياضية المدرسية:

بناء الشخصية الإنسانية للطالب بصورة شاملة ومتكاملة (صحياً وعقلياً وبدنياً واجتماعيا ونفسيا) لتكون مواطنة صالحة ومنتجة ومبدعة وخلاقة من خلال: تنمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة للوقاية من الأمراض ومواجهة المشكلات الصحية، وجعل المدرسة مركز إشعاع للتربية الرياضية كظاهرة صحية واجتماعية وثقافية وترويحية واقتصادية، وتوجيه المتعلمين إلى استثمار أوقات الفراغ بصورة هادفة وبناءة، وتنمية الثقافة الرياضية لدى المتعلمين من أفراد المجتمع، والكشف عن الموهوبين رياضياً والعمل على رعايتهم في مراكز التدريب

وبالتنسيق مع المؤسسات التربوية والرياضية المعنية، وتشكيل المنتخبات المدرسية في الألعاب الرياضية للمشاركة في المنافسات المحلية والخارجية.

ثالثاً: قيم التربية الرياضية:

أن أهم القيم التي تسعى التربية الرياضية المدرسية لتعليمها وتنميتها تمثلت حسب نتائج الدراسة في التالي: "القيم النفسية، القيم الدينية، القيم الأخلاقية، القيم الاقتصادية، القيم الاجتماعية، القيم الديمقراطية.

رابعاً: الأهداف العامة للتربية الرياضية المدرسية:

١- تنمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والمرتبطة بالأداء البدني والرياضي.
٢- التقدم في مستوى الأداء البدني والمهاري للطلبة المتميزين في الألعاب الرياضية.
٣- اكتشاف المواهب الرياضية والعمل على رعايتها وتنميتها.
٤- تنمية الهوايات الرياضية واستثمارها بصورة بناءة في أوقات الفراغ.
٥- اكتساب الكفايات النفسية (الثقة بالنفس، ضبط الانفعال، تقدير الذات،..).
٦- اكتساب الكفايات الاجتماعية المرغوبة (القيادة، توطيد العلاقات المرغوبة ...).
٧- تنمية القيم التربوية والأخلاقية (الصدق، الولاء، الاحترام، التربية الوطنية ..).
٨- تنمية الأداء البدني والمهاري لذوي الاحتياجات الخاصة.

خامساً: كفايات القيادات التربوية المدرسية:

أظهرت النتائج أن كفايات القيادات التربوية المدرسية نحو التربية الرياضية المدرسية الأكثر أهمية جاءت كفايات الهيئات الإدارية المدرسية، وكفايات معلمي التربية الرياضية.

سادساً: الهيكل التنظيمي للتربية الرياضية المدرسية:

أظهرت النتائج أن منطلقات الهيكل التنظيمي للتربية الرياضية المدرسية هي تكوين الهيكل التنظيمي للتربية الرياضية المدرسية متضمن الأندية الرياضية المدرسية والاتحاد الرياضي العام للرياضة المدرسية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

١- دعم الإدارة العليا بالوزارة لتحقيق التخطيط الإستراتيجي للتربية الرياضية المدرسية وبالأخص توفير التمويل الكافي.
٢- استخدام نظام تقويم حقيقي يعكس المدى الفعلي لتحقيق الأغراض التعليمية لمنهاج التربية الرياضية في المجالات النفس الحركية، المعرفية، الوجدانية.
٣- إعداد برامج الإعداد المهني لمعلمي التربية الرياضية من خلال البرامج التعليمية والتدريبية قبل الخدمة وأثناء الخدمة بالتنسيق والتعاون بين وزارة التربية والتعليم والجامعة والمعاهد المتخصصة.
٤- إصدار التشريعات والقوانين واللوائح التنظيمية بإنشاء الأندية الرياضية المدرسية والإتحاد

الرياضي المدرسي من قبل وزير التربية والتعليم.

٥- دعم الرياضة المدرسية لكي تسهم في الكشف المبكر عن المواهب الرياضية وتوجيههم ورعايتهم نحو الأنشطة الرياضية وفق معايير علمية بالتنسيق مع الجهات المعنية.

٦- التأكيد على الجودة الشاملة في التوجهات الإستراتيجية اللازمة لتطوير التعليم، الأمر الذي يتطلب نظاماً متكاملاً لمراقبة أداء النظام التربوي الرياضي بصورة دورية بما يضمن بلوغه حد التميز.

٧- ضرورة جعل المدرسة مركزاً ثقافياً واجتماعياً ورياضياً وترويحياً.

٨- التأكيد على القيم التربوية الإيجابية في منظومة التربية البدنية والرياضة من مثل التآلف والتعاون والعمل التطوعي، وتعزيز الانتماء وتقوية الوحدة الوطنية.